

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO EM INVENTARIANÇA  
MEMÓRIA COMO RESTAURAÇÃO DE SENTIDO**

**Maria Inez do Espírito Santo**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**

Área de Especialidade em Desenvolvimento Social e Cultural

Dissertação orientada pela Professora Doutora Carmen Cavaco

2020

## **RESUMO**

A presente dissertação, baseada em minha história de vida, busca ampliar a reflexão sobre a importância da memória individual e social, nas transformações da Educação. Realizado pelo método biográfico, o relato parte de minhas lembranças e de registros pessoais, demonstrando a influência que tempo, ambiente e culturas exercem no desenvolvimento do ser humano. A partir dos aspectos subjetivos de meu processo de formação, lancei-me a uma investigação epistemológica detalhada, colhendo contribuições em diversos campos do saber. Os conceitos de educação formal, não formal e informal entrecruzados com as concepções de autoformação, ecoformação e heteroformação serviram-me de ancoradouros seguros, de onde parti, em busca de compreender a construção da autonomia do educador. A partir da análise do conteúdo da narrativa, assumindo duplo olhar de espectadora e de especialista, busquei solucionar a questão que formulei inicialmente, ao pensar de que modo é possível encontrar, no passado, um sentido vivificador para um futuro provável, em educação. Percebi, ao final, nas entrelinhas da história narrada, o fio condutor que, interligando fatos e sentimentos, aponta para um processo infindo de trocas experienciais, herança comum a todos os seres humanos.

**Palavras-chave:** História de vida; Formação; Educação; Experiência; Culturas

## **ABSTRACT**

This dissertation, based on my life story, seeks to expand the reflection on the importance of individual and social memory, in the transformation of Education. Using a biographical method, the report starts with my memories and personal records, showing the influence that time, environment and culture have on the human development. Viewed from a subjective aspect of my learning process, I began a detailed epistemological investigation, collecting contributions in several fields of knowledge. The concepts of formal, non-formal and informal education intertwined with concepts of self-formation, eco-formation and hetero-formation served as safe anchorages, from where I started in search for understanding the construction of the educator's autonomy. From an analysis of the narrative content, assuming a dual view as a spectator and as a specialist, I attempted to answer the question that I initially formulated thinking about how is possible to find in the past, a life-giving meaning for a probable future in education. In the end, I realized, between the lines of the narrated story, the guiding thread that, interconnecting facts and feelings, points to an endless process of experiential exchanges, a common heritage to all human beings.

**Keywords:** Life history; Formation; Education; Experience; Cultures

## RECONHECIMENTO E GRATIDÃO

Início a evocação do que trouxe graça a este trabalho, emprestando de Bondía (2016) palavras que afirmam que “para o professor, transmissão é forma de agradecimento”. Desse modo foi, antecipadamente, por reconhecimento ao valor das tantas coisas que tive oportunidade de viver e de vê-las se constituírem no arcabouço de minha formação, que aceitei o desafio de escrever minha história. Afinal, um inventário nada mais é do que a relação dos bens, com vias a disponibilizá-los a possíveis herdeiros. Pois é para esses, os que talvez possam encontrar sentido nas experiências aqui registradas, que vai meu segundo momento de gratidão. Conservando, usando ou mesmo abandonando os princípios que nortearam minha trajetória, os que vierem depois de mim estarão transformando e, de algum modo, ressignificando o que vivi. Esta, a maior riqueza da vida compartilhada: sua infinitude.

Como facilitadores desse longo percurso, além de a todos os autores citados no corpo do trabalho, agradeço aos que fazem parte da narrativa (parentes, amigos, professores, alunos, terapeutas, pacientes e auxiliares), como parceiros que encontrei na vida. Neste grupo, ressalto meus filhos, Marco Ribas, Gabriela Ribas e Camila do Espírito Santo Prado de Oliveira, que motivaram minha busca constante por um mundo mais justo e por uma vida mais plena. À Camila, um agradecimento especial, por sua escuta atenta das questões tratadas aqui, pela leitura prévia de parte deste texto e por suas observações generosas. Desejo expressar, ainda, minha gratidão à professora Ana Luisa Paz, que me mostrou como preservar o olhar artístico, até mesmo nas questões formais. Por fim e, especialmente, à professora Carmen Cavaco, que, reconhecendo a contribuição que poderia advir da contação de minha história, sugeriu-me executar esta tarefa. Além disso, orientou-me com delicadeza e paciência, indicando-me onde e como encontrar suportes teóricos, analisando minhas reflexões e minha escrita, propondo correções e zelando para que o trabalho final não se desviasse do formato acadêmico desejável, garantindo-me estímulo constante, durante todo o processo.

Sou grata a Portugal – herança paterna – por ser o sítio ideal para o desenvolvimento desse depoimento. Vivendo em período de solidão, que se tornou um privilégio para a elaboração deste trabalho, imersa na cultura de meus antepassados lusitanos, pude compreender, melhor que nunca, a pertinência da aproximação etimológica dos termos cultura e colo. Aqui identifiquei o continente adequado para que minhas recordações encontrassem seu sentido mais profundo.

Expresso, por fim, a gratidão maior à Vida, pelo tempo e pela energia que tão intensamente tem me ofertado, trazendo-me até este momento, com saúde e lucidez.

## **ÍNDICE – Um roteiro**

|   |     |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO .....  | 5   |
| CAPÍTULO I  |     |
| HERANÇAS INTELECTUAIS – RECEBENDO OS CONVIDADOS .....           | 10  |
| 1. Fundamentação Teórica  |     |
| Processos de construção do ser e do fazer .....                 | 11  |
| 2. Pressupostos epistemológicos                                 |     |
| O valor da narrativa .....                                      | 19  |
| 3. Metodologia  |     |
| Os fatos e os registros .....                                   | 28  |
| CAPÍTULO II   |     |
| ACERVO PESSOAL – ABRINDO BAÚS E MALAS, ESVAZIANDO GAVETAS ..... | 35  |
| 1. Patrimônio imaterial: Origem do cuidar .....                 | 36  |
| 1.1. Família de origem .....                                    | 36  |
| 1.2. Criando minhas famílias .....                              | 42  |
| 1.3. Aceitando o desafio de viver só .....                      | 44  |
| 2. Ser e Fazer: Construção, desconstrução, reconstrução .....   | 46  |
| 2.1. Ser: Primeiros passos .....                                | 46  |
| 2.2. Fazer: Vocação e ofícios .....                             | 57  |
| 3. Estar: Nomadismo – folheando álbuns .....                    | 93  |
| 3.1. As moradas .....   | 93  |
| 3.2. As oficinas .....  | 101 |
| 3.3. As travessias .....  | 103 |
| 3.4. A grande travessia .....                                   | 108 |
| CAPÍTULO III  |     |
| A PARTILHA .....  | 116 |
| 1. Balanço - Plano de partilha.....                             | 117 |
| 2. Síntese - Últimas declarações .....                          | 119 |
| CONCLUSÃO - FORMAL DE PARTILHA .....                            | 126 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....                                | 133 |

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação parte de uma narrativa biográfica - uma história de vida - vista sob o ângulo de minha formação como educadora, desenvolvida em campos e por experiências diversas e em atuações igualmente múltiplas. Valendo-se dos ensinamentos de Benjamin (1985), ensina Bosi (1994) que “o narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história” (p.13). Talvez por este motivo, minha escolha em dar a esta dissertação o formato simbólico de um processo de inventário em curso, uma inventariança; pelo desejo de que a transmissão faça surgir, das recordações, os re-cursos a serem disseminados. Em meu encontro com as palavras de Benjamin (1985), colho certa legitimação necessária.

Ora, é no momento da morte que o saber e a sabedoria do homem e sobretudo sua existência vivida - e é dessa substância que são feitas as histórias - assumem pela primeira vez uma forma transmissível. Assim como no interior do agonizante desfilam inúmeras imagens - visões de si mesmo, nas quais ele se havia encontrado sem se dar conta disso -, assim o inesquecível aflora de repente em seus gestos e olhares, conferindo a tudo o que lhe diz respeito aquela autoridade que mesmo um pobre diabo possui ao morrer, para os vivos em seu redor. Na origem da narrativa está essa autoridade. (p.207)

Porque, sem dúvida, ao recordar sistematicamente e ao contar em detalhes a própria história, (como faço aqui, da mesma forma que acontece ao escritor, quando publica) morre, no autor, a instância daquele processo que controla o destino do enredo. É uma passagem ritualística, que lhe garante a única autoridade possível de haver. É Bosi (1994) quem me estimula a seguir com cuidado e dedicação tanto o caminho da narrativa, quanto a trilha das pesquisas, alertando-me que “uma lembrança é um diamante bruto, que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, ela seria uma imagem fugidia” (p. 4). Admitindo que é de recordações que se faz esse trabalho, ocorre-me que houve um tempo em que pensei me tornar uma restauradora. Observando minha capacidade de transformar objetos danificados, para recuperar sua utilidade original ou dar-lhes um novo destino depois de rearranjados, e levando em conta o enorme prazer que esses cuidados me causavam, supus que poderia iniciar, assim, uma nova profissão. No entanto, depois de muito pesquisar sobre cursos de restauração e sobre o mercado de trabalho nessa área, concluí que não precisava ter

um título, nem encomendas, para prosseguir com as pequenas bricolagens de meu dia-a-dia. Esta dissertação está intimamente ligada àquele desejo. Educadora por vocação e destino, anima-me, sempre, a possibilidade de, a partir do material (mesmo quando imaterial) que existe, em qualquer estado que esteja, poder promover transformações, permitindo que tudo que vivi, dentro do contexto a que se usa denominar processo educativo, possa chegar a outros seres humanos, na esperança de melhor aproximá-los do sentido de suas próprias vidas. Percebo que, durante todo meu percurso, fui promovendo muitas restaurações internas e externas a mim, com vias a preservar minha crença inabalável no poder da vida. É um longo trajeto de sofridas tentativas de adequação, de insurgências, de sublimações, sempre de buscas e nunca de acomodação ao que parece imutável.

Escrevo esta história de vida, porque sinto como um dever inventariar o que sonhei fazer e o quanto consegui realizar. Faz-se urgente analisar detalhes da minha rota, delimitar o percurso feito, ressaltando os pontos de risco que identifiquei e os obstáculos que não consegui ultrapassar. É um misto de recortes, alinhavos, remontagens, bordados e trançados. Não pretendo que o final deste processo se transforme num estandarte ou numa bandeira. Com sorte, poderá vir a ser uma toalha, que aproxime os parceiros que vierem se pôr ao redor dela para compartilhar, como alimento do espírito, a sessão de contação dessa história simples que, se não é incomum, não pretende ser mais do que verdadeira. O ponto de partida é o final de um curso de Mestrado em Educação. O caminho que vos convido a seguir, parece andar pra trás, correndo o risco de nos aprisionar num circuito infindo e, no entanto, nos levará adiante, ao destino sempre incerto e desafiador que não podemos ignorar. O estudo dos mitos dos povos nativos do Brasil, a que me dediquei durante alguns anos, me levou a uma profunda reflexão sobre o tempo, exposta em um texto (Espírito Santo, 2010), onde, em um primeiro momento, comparo o tempo mítico, eterno, com o tempo dos homens, finito, que dá a ilusão de andar em frente, mas está sempre preso ao retorno (p.55). Em seguida, relaciono essas duas formas de concepção temporal à constituição da experiência humana, dizendo:

É importante também lembrar que o tempo circular, que volta sempre sobre si, é urobórico, enquanto o tempo linear, que está ligado à ideia de evolução e busca o afastamento dos pais, é o tempo histórico. A expressão afastamento dos pais pode ser compreendida como possibilidade de enriquecimento da memória cultural, transmitida, filogeneticamente, por meio das experiências pessoais e reconhecida através da linguagem. (p.56)

Desse modo, na entrega que aqui faço de minhas recordações pessoais, busco a possibilidade de que elas possam vir a integrar-se em memórias coletivas, buscando evitar que, na circularidade egóica, minhas experiências se tornem estéreis, sem poder contribuir para reflexões mais amplas e significativas. O contexto é o de minha vida, em relação íntima com o chamamento do cuidar - como pessoa, como educadora, como terapeuta, como escritora - sempre envolvida nas palavras orais e escritas, que multiplico e espalho como sementes. Porque, como ressalta Bondía (2002) “pensamos a partir de nossas palavras. Pensar é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. O homem é palavra. O homem é, enquanto palavra” (p.21).

Os autores selecionados para dar o suporte teórico a este trabalho estão ressaltados no corpo da dissertação, como mentores especiais. Todavia, é importante lembrar tantos outros não mencionados aqui, cujas lições, em mais de cinquenta anos de minhas atividades profissionais, foram sendo absorvidas, metabolizadas e transformadas naquilo que forma, hoje, minha pequena parcela de sabedoria. Lidos, relidos ou ouvidos inúmeras vezes, os ensinamentos de mestres de tantas áreas diversas vieram construindo a base sólida de um limitado, mas precioso, arcabouço de conhecimentos, estimulados e enriquecidos sempre por novos interesses, por crenças e, inevitavelmente, por dúvidas. Dialogam com meus relatos, citações que pretendem trazer a possibilidade de articulação entre teorias educacionais de diferentes épocas e lugares distintos. No entanto, o que de mais importante ofereço é a singularidade de meu depoimento, que, sem pretender ser extraordinário, dá testemunho de vivências de uma geração que necessita fazer, nos dias de hoje, a síntese de sua contribuição, deixando para os mais jovens, a possibilidade de, compreendendo o passado, poder agir pelo bem, pela paz, pela alegria de existir, só alcançáveis numa convivência mais igualitária e cuidadosa entre todos os seres humanos, resultado do verdadeiro processo educativo desejável. Anima-me a consciência da necessidade de fazer a minha parte. Aquela ínfima parcela que ninguém mais pode realizar, porque me foi confiada com o sopro da vida que recebi e que vibra em mim. Dirijo-me aos que compartilham da crença de que somos partes do Todo, presente por inteiro em cada mínima parte que o compõe. Bergson (1994) me encoraja a prosseguir, sem trair essa percepção da Unidade, assumindo a simplicidade como estilo que, segundo ele, só fortalece a intuição filosófica, como método. Referindo-se à Filosofia, tomando em consideração apenas as doutrinas outrora formuladas, ele considera que “a síntese em que elas parecem então compreender as conclusões das filosofias anteriores e o conjunto dos conhecimentos adquiridos, arrisca-se a já não ver o que há de essencialmente espontâneo no pensamento filosófico” (p.23). Transpondo a reflexão, que a leitura desse texto me provocou,



para o campo da formação do educador, em especial à minha própria, reconheço, como Bergson (1994) a tal “alegria estética reforçada por uma satisfação profissional” (p.24), que nos chega, ao julgarmos reconhecer os materiais e a forma com que a construção foi feita. Bergson diz textualmente que “nos problemas que o filósofo colocou reconhecemos as questões que se agitavam à sua volta. Nas soluções que ele apresenta cremos reencontrar, ordenados ou desordenados, mas dificilmente modificados, os elementos das filosofias anteriores ou contemporâneas” (p.25). E prossegue afirmando que poderíamos recompor parte do que o filósofo fez, a partir do que ele leu, ouviu, aprendeu, remontando às fontes, pesando as influências, extraíndo as similitudes, o que permitiria “ver distintamente na doutrina o que nela procurávamos: uma síntese mais ou menos original das ideias no seio das quais o filósofo viveu” (p.25). E segue por este caminho mostrando que, se o pensamento do filósofo for percebido sem rodeios, sua doutrina mostra-se em transfiguração, a complicação diminui e as partes vão entrando umas nas outras, reunindo-se tudo num único ponto, do qual “sentimos que nos poderíamos aproximar cada vez mais, ainda que seja preciso desesperar de o atingir” (p.26). Assim, diz Bergson (1994):

Neste ponto há algo de simples, de infinitamente simples, de tão extraordinariamente simples que o filósofo nunca conseguiu dizê-lo. E é por isso que ele falou toda a sua vida. Ele não podia formular o que tinha no espírito sem se sentir obrigado a corrigir a sua fórmula e, em seguida, de corrigir a sua correção: assim, de teoria em teoria, rectificando-se quando acreditava completar-se, não fez outra coisa, por uma complicação que levava a outra complicação e por desenvolvimento justapostos a outros desenvolvimentos, senão devolver com uma aproximação crescente a simplicidade da sua intuição original. (p.27)

E à pergunta que ele próprio formula sobre que intuição é essa, Bergson (1994) responde, com a humildade de afirmar que se o filósofo não conseguiu esclarecer esta questão, nós, tampouco, teremos como respondê-la. (p.28). Prosseguindo, ele propõe que desçamos a nosso interior, avisando que, como em um mergulho, a propulsão que nos reenviará à tona, será tanto mais forte quanto mais profundamente chegarmos a ir. E alerta que uma ideia aparentemente intuitiva possa não ter nada em comum com a intuição, afirmando, em seguida, que o filósofo não chega à unidade, mas que parte dela (pp.58-59). Conclui, ao nomear a essência da filosofia como sendo “o espírito da simplicidade”, acrescentando que “quanto mais

penetrarmos nesta verdade, mais tenderemos a obrigar a filosofia a sair da escola e a aproximar-se da vida” (p.62).

A emoção que me causou encontrar-me com Bergson (1994) e percebê-lo dizendo o quanto é preciso que o pensar não esteja enclausurado e protegido em muros, mas que se mantenha livre, vivo, vibrante - eu diria - me alimentou e me animou a buscar os encontros que viriam a seguir. Se a história de minha vida pode fortalecer a consciência de o quanto a intuição deve e precisa ser ouvida, como guia que tão bem aponta caminhos, quando a reconhecemos e permitimos que nos acompanhe, é, da mesma forma, ouvindo-a e curvando-me a ela que pude melhor trilhar o campo de minhas recordações, para que formem sentido, como herança. E parafraseando Oliveira (2013), quando, a propósito da relação que os pensadores estabeleciam com os pensamentos de seus precursores, pergunta se “há um modo filosófico de herdar?” (p.10), eu me indago se pode haver um modo pedagógico de herdar. Se aquilo que se constituir, em meu relato, como suficientemente válido para ser transmitido, poderá vir a ser acolhido e reintegrado no processo de transformação incessante da educação. Marilena Chaui, na apresentação do livro *Memória e sociedade: lembrança dos velhos* (Bosi, 1994), preconiza que “a função social do velho é lembrar e aconselhar - memini, moneo – unir o começo e o fim, ligando o que foi e o porvir” (p.2). Vejo que, nesse caso, aconselhar pode ser pensado em seu significado de advertir, não como oposição, como é considerado habitualmente, mas como referido ao processo intrínseco de continuidade das histórias. Benjamin (1985) reforça esta minha inclinação em escolher a tradução de *moneo* como advertir, quando diz que “aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação da história que está sendo narrada” (p.200). Fazer uma sugestão, sem oferecer qualquer solução, portanto. Desse modo, o termo aconselhar, na formulação de Chaui, transcrita acima, parece-me legitimamente vinculado ao sentido de favorecer a continuidade da História, a partir das lembranças dos mais velhos. Dentro desse espírito, surge a questão que me guia: Como é possível encontrar, no passado, um sentido vivificador para um futuro provável, em Educação?

Arrisco pensar que as experiências que vivi formam cartografias, senão seguras, confiáveis. Que o cruzamento de projetos desenvolvidos por mim, de forma basicamente empírica, com os saberes reconhecidos pela Academia possa abrir novas perspectivas de formulações e de ações, mais próximas das demandas do mundo contemporâneo, tão ressentido pela imposição de padrões estéreis de existência.

## CAPÍTULO I

### HERANÇAS INTELECTUAIS – RECEBENDO OS CONVIDADOS

*E eis que, ante a infinita Criação,  
O próprio Deus parou, desconcertado e mudo!  
Num sorriso, inventou o homo sapiens, então,  
Para que lhe explicasse aquilo tudo...*

*Mário Quintana*

## **1. Fundamentação teórica**

### **1.1. Processos de construção do ser e do fazer**

A intenção de dar à presente escritura um sentido acadêmico e um embasamento consistente exige-me que, paralelamente às lembranças sobre as quais discorro no corpo do trabalho, eu encontre parâmetros teóricos capazes de fornecer suporte à reflexão necessária, de modo a torná-la fecunda. Vou, pois, em busca de subsídios que me permitam estabelecer equiparações entre o que vivi e o que já existe ricamente sistematizado como resultado de pesquisas científicas. Como é de minha formação que estou tratando, vou encontrar em Pineau (2014), uma alusão ao início de toda formação individual, quando ele diz que ela é, nesta fase, “antes de mais nada o produto do encontro de elementos de dois outros, num meio ambiente viável. É portanto o resultado conjunto da hetero e da ecoformação” (p.94). Baseada na consciência, nos afetos e nas emoções próprias (aspectos internos) dá-se a ecoformação, que se alia à heteroformação, constituída através dos saberes e práticas do mundo (aspectos externos) e da compreensão crítica sobre eles. Expandindo a formulação sobre a origem dessa energia formadora, Pineau (2014) segue afirmando:

Por mais frágil e dependente dos outros e do meio ambiente físico que seja este terceiro termo, ele constitui no entanto o ponto de partida, o suporte permanente e cada vez mais ativo das fases ulteriores de desenvolvimento: nasceu uma força de autoformação. (p.94)

Desse modo ressalta-se o alerta de Pineau (2014) para o fato de que “os desenvolvimentos são produtos das interações entre as pessoas, o meio ambiente e a relação entre os dois, e fazem-se por sequências, etapas ou ciclos” (p.97). Minha autoformação constitui-se, sob essa visão, no resultado do potencial que trouxe comigo, aliado ao que recebi de minha família de origem, desenvolvido também pelas trocas com tantas outras pessoas, todos submetidos a contingências do mundo externo, que também é transformado, nessa interação. De forma similar, Dominicé (1985) dirá que “o adulto constrói-se com base no material relacional familiar que herda. Este molda-o, mas frequentemente ele afasta-se, por meio de rupturas sucessivas, antes de reconhecer de que maneira continua seu tributário” (p.57). Assim, por mais que pudesse parecer linear e previsível, o movimento de formação do sujeito é complexo, como mostra Ferrarotti (1988):

O indivíduo não é um epifenômeno social. Em relação às estruturas e à história de uma sociedade, coloca-se como um pólo activo, impõe-se como uma praxis sintética. Mais do que reflectir o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projectando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica de sua subjectividade. (p.26)

Neste constante movimento de introjeção e projeção, sempre singular porque formado por variantes infinitas, cada história de formação é sempre original, ainda que, quase obrigatoriamente, seja atravessada pelas dimensões comuns da educação formal, que impõe, via de regra, estratificações padronizantes. Citando Riverin-Simard (1984), ao tratar dessa singularidade, Pineau (2014) ressalta, por exemplo, a existência de indivíduos que ele denomina exploradores-exceção por se autoapropriarem de seu poder de formação “tentando ligar ao máximo a formação recebida com as suas aspirações e sendo atraídos pelas fórmulas de aprendizagem individualizada e autodidatas” (p.101). Estes seriam sujeitos capazes de realizar, através de busca e empenho contínuos, aquilo que costumamos pensar como um sentido de ser, alimentador da existência. Pensado nestes termos de apropriação, em relação à culminância do processo de autoformação, Pineau (2014) afirma que na velhice “o torno da hetero e da ecoformação aperta-se ainda mais, pondo a descoberto, num dado momento a autoformação; última fase meta-estável da evolução, que cada um vive à sua maneira” (p.103).

Encontro, talvez, nesse momento, a oportunidade que essa compressão me traz: a de ver surgir o extrato de minha vida, traduzido pelo que se constitui em balanço de meu processo de formação. E digo processo porque, em um estágio bem adiantado de minha existência, momento em que me proponho a escrever sobre minha formação, surpreendo-me com a comprovação de sua incompletude. Sim, reconheço algo incontestável: a formação nunca está terminada; ela se faz ao longo de toda a vida. Estar vivendo, justo durante o término desta dissertação, a emergência de uma pandemia, que trouxe ao mundo inteiro uma semi-paralisação e a necessidade de reaprender a dinâmica das mais básicas rotinas diárias, tornadas excepcionais desde que os limites espaço-tempo foram súbita e rigidamente alterados, faz-me ter que admitir que este trabalho de relato da história de minha formação não poderá ser de fato concluído. Embora, em tese, eu já soubesse disso, já que é inerente à vida que as transformações se sucedam até o último instante, na prática eu poderia imaginar ser possível estar, com essa inventariança que componho, fazendo realmente uma síntese de minha formação. Logo, admitindo que a escrita acontece durante um percurso, faz-se mister que eu aceite a relativização dos conceitos e questione a manutenção de suas validades em um momento

seguinte, que se delineia totalmente imprevisível. Consideremos, pois, o aqui e agora como um cais. Encaro repetir Foucault (1997), citado por Ramos do Ó (2019), quando este nos estimula a buscar e aceitar proposições novas: “o que há afinal de tão perigoso no facto de os discursos proliferarem indefinidamente? Onde está o perigo?” (p.37).

Dominicé (1985) afirma que “o essencial da formação reside no processo” (p.57). Mas que movimento seria esse? Para Dominicé ele é semelhante ao da socialização, “no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida” (p.60). Continuando nessa linha de pensamento, aproxima, em seguida, o conceito de formação à definição de identidade, enquanto processo global de autonomização, que depende “do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele” (p.61), afirmação que se apoia, certamente, nas célebres palavras de Sartre (1952): “O importante não é o aquilo que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos do que os outros fizeram de nós” (p.55).

A vida, todos sabemos de alguma forma, acontece em um transcurso de experiências. Elas nos afetam, nos formam e nos transformam e, a formação inicial que se vai estruturando, momento por momento, depende, junto com outros fatores, do valor que passam a ter as experiências subsequentes, num processo intercambial, complementar e complexo. Este processo, que tem a duração de toda a existência de cada um de nós, pode ser pensado como formação experiencial, conceito defendido e desenvolvido por Landry (1989), Pineau (1989), Bonvalot (1991), Josso (1991), Cavaco (2002), entre outros, e que é descrito por Roelens (1991) como sendo “a descoberta progressiva por um sujeito (individual ou coletivo) da sua capacidade de pensar e de produzir a realidade a partir de cada experiência, capitalizando, de um modo singular, as potencialidades heurísticas das situações onde se inscreve a sua identidade” (p.220).

A relação entre a experiência e a formação levando ao que se convencionou denominar formação experiencial, aparece também em Nóvoa (2002), quando este, ao analisar o processo de formação do professor com vias ao trabalho pedagógico, diz:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (p.57)

Olhando sob esse aspecto, surge-me uma analogia com a formulação de Winnicott (1951), do espaço potencial de criação, área interna de limites formados pela relação tríplice mãe/pai/bebê que, transposta para o setting analítico, é vivida dentro das coordenadas paciente/analista/análise. De forma similar, proponho que pensemos um triângulo imaginário cujo espaço interno seria a própria vida. Os vértices desse triângulo (A, B e C) poderiam simbolizar a experiência (A), a formação (B) e a formação experiencial (C). As projeções de cada um desses vértices, sobre o segmento que une os demais, fariam com que, nesse caso, a formação experiencial fosse projetada sobre a linha experiência/formação, enquanto a formação se projetaria sobre a linha formação experiencial/experiência e a experiência, por sua vez, sobre a linha formação/formação experiencial. Apoio-me nesses conceitos interdependentes ao imaginar um perímetro que representaria o percurso de construção da maneira de ser e de estar no mundo, feito por cada sujeito

Passemos, então, a pensar sobre o papel da experiência dentro do processo de formação. Cavaco (2009) nos ensina que, no cotidiano, não refletimos, nem analisamos o que estamos vivendo. Ela escreve que “refletir e falar sobre a experiência exige certo distanciamento, o suficiente para que se lhe atribua sentido” (p.221) e, citando Mayen (2005), diz que mesmo quando vem a ser posteriormente, investigada por especialistas “a experiência é objeto de trabalho que não se coaduna com as respostas simples e com as reduções metodológicas” (p.1). Ocorre que a valorização social do processo de aprendizagem através da experiência, inerente ao próprio existir humano, parece ter deixado de ser reconhecida em determinado período da História, dando origem à instituição escola que surgiu, segundo Cavaco (2009), como uma instância educativa especializada, que “contribuiu para instituir e tornar hegemônica uma outra forma de aprender, baseada na ruptura com a experiência dos aprendizes, por se pensar que esta funcionaria como um obstáculo à aprendizagem” (p.221). Experiência e aprendizagem passaram a ser contrapostas, negando-se o mais óbvio dos princípios que é que qualquer conhecimento transmissível parte do que foi experienciado e percebido alguma vez. Assim, o surgimento da escola trouxe, paralelamente à tentativa de disseminação maior de conhecimentos, o enquadre de todos os envolvidos no processo de transmissão (professores e alunos) em parâmetros rígidos, comprometidos com interesses de produção e de manutenção de valores que beneficiam alguns, em detrimento dos direitos de muitos. Ramos do Ó (2019) nos alerta para o fato de que essa instituição estatal denominada escola e hoje, também, universidade “insiste em subsumir a linguagem à língua e esta à legislação e à avaliação” (p.34). A língua como dimensão social da linguagem passa, então, a servir a poderes de controlo e de repetição, esvaziada cada vez mais de sua infinita riqueza simbólica. Como não

poderia deixar de ser, tal realidade altera o processo de formação, que é interior e está ligado à experiência pessoal de cada sujeito (irremediavelmente inscrito na linguagem), este que, segundo afirma Bragança (2011), “se permite transformar pelo conhecimento” (p.157). Para esta autora, a educação, como prática social, tanto em sua vertente institucionalizada como em sua vertente informal, caracteriza-se como exterior, opondo-se, portanto, à formação experiencial.

O movimento que vem sendo desenvolvido pela corrente de pesquisa-ação-formação existencial que trabalha com histórias de vida desde os anos 1980, traz-nos esperança para o surgimento de uma resposta ao que Pineau (2006) chama de “um desafio bioético tenso entre o paradigma do comando e do controle e aquele da autonomização” (p.342). Voltando à Bragança (2011) encontramos, incorporada a seu texto, uma citação de Souza (2008) que diz:

A organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida. (p.160)

E, lembrando Josso (2002), quando esta declara a necessidade de olhar a experiência sob o ângulo da aprendizagem, para pensá-la formadora (p.34), Souza (2008) conclui que

em tese, caberia entender os sentidos e significados que são vinculados ao processo de interiorização e exteriorização eleito por cada um para falar de si, das suas aprendizagens, dos valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, dos comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver que caracterizam subjetividades e identidades. (p.161)

Neste campo da formação experiencial, ao estabelecer um paralelo entre as concepções de Josso (1991), de Pineau (1989) e de Roelens (1991), Cavaco (2009) nos traz, como ideias transversais, “o papel ativo que o sujeito assume e a sua capacidade de experimentar e de refletir sobre as situações e acontecimentos que ocorrem no seu dia a dia” (p.223). Citando Landry (1989), quando este defende a necessidade de contato direto e possibilidade de agir, como condições para que a formação experiencial se dê, Cavaco (2009) esclarece melhor o uso desse termo, acrescentando que “...este processo caracteriza-se também por uma certa improvisação, uma vez que o sujeito experimenta algo novo, sem saber precisamente qual é o



resultado final” (p.223). Portanto, confirma: há que reconhecer em todo processo de formação experiencial a presença do risco, aquilo que não pode ser controlado nem sequer previsto. Além disso, Cavaco (2009, p.224), reafirma uma advertência de Mayen (2005), de que “a experiência não pode ser considerada uma produção ideal e o vivido experiencial como uma certeza de desenvolvimento orientada para o mais e o melhor” (p.4). Neste ponto, parece-me importante ressaltar a ilusão que trazem metas de controlo de qualidade e de busca de excelência, que norteiam a maior parte de nossas instituições educacionais contemporâneas. Nessa direção, excluem o valor da formação experiencial, embora a incluam, oficialmente, como tema curricular. Cavaco (2009) admite essa realidade, quando diz que “às vezes é impossível haver uma correspondência entre os saberes resultantes da ação e os saberes disciplinares” (p.226). Acrescenta que “os saberes decorrentes de práticas são saberes contextualizados, nem sempre passíveis de explicação e objetivação” (p.226), trazendo ainda a afirmação de Lahire (1993) de que “os saberes práticos podem ficar invisíveis aos olhos dos seus próprios portadores” (p.51). Penso que tais reflexões e constatações só vêm reforçar o valor e a importância dos registos das histórias de vida, quando constituídas como documentos que possibilitam reflexão e reconhecimento desses saberes latentes, muitas vezes compartilhados imperceptivelmente, o que não diminui sua importância, levando-se em conta o poder de transformação que representam.

A partir desses pressupostos, para assegurar a pertinência dessa dissertação, escolhi trabalhar por um caminho de investigação qualitativa, apoiada num corpo de princípios, costumes e valores característicos de determinado espaço geográfico, numa temporalidade cronologicamente demarcada. Como não poderia deixar de ser, tal processo apresenta-se impregnado por meus aspectos subjetivos, como afetos, concepção de vida, preferências e escolhas, assim como por fatos incontornáveis, oportunidades e alternâncias de relações e parcerias. Benjamin (1985), em largas considerações sobre narração, que inclui a presença do relator, diz que “...se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (p.205). Sigo o fluxo desse pensar, respeitando o que Benjamin afirma, no mesmo texto, ao destacar que “ela [a narrativa] não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (p.205).

Reconhecendo a oportunidade de reflexão mais profunda sobre minha trajetória, que o curso de mestrado me trouxe, retomo as palavras expressas na introdução deste trabalho e encontro a analogia entre meu antigo desejo de vir a ser uma restauradora e a possibilidade de que, também no campo da educação, a partir do material existente, em qualquer estado que

esteja, seja possível provocar transformações que cheguem, talvez, a outras pessoas, de forma a melhor aproximá-las do sentido de suas próprias vidas e da vida em comunidade. Os autores que evoco neste trabalho, aceitando as prendas que eles me oferecem generosamente ao chegar, contribuições indispensáveis à fundamentação teórica necessária ao desenvolvimento do tema, recebo-os como convidados de honra. Alguns deles já foram aqui apresentados, quando surge Fogel (2007) citando Auguste Rodin, que aponta o risco de, em uma restauração, ao não se ousar a liberdade criativa por inteiro, acabar por se presenciar a deformação daquilo que se pretendia vivificar (p.38). No início do século XX, Rodin (2002) alertou que “mais cinquenta anos de restauração e não mais teremos catedrais góticas. Uma arte que tem vida não restaura as obras do passado, mas as continua” (p.41). Fogel (2007) desenvolve esta ideia, esclarecendo:

Não restaurar é não remendar, não maquear para conservar, não recauchutar com o propósito de salvaguardar *ipsis literis* visando, pela via da manutenção do dado e do feito, a, como se diz, “sobrevida da obra” a preservação da memória, da história; mas continuar, isto é, na alteração ou na diferenciação, insistentemente re-tomar (repetir!) o movimento gênese, nele tomar parte ou participar e, assim e graças a isso pro-movê-lo, fazê-lo per-durar. Assim, sim, faz-se, dá-se a memória originária e não atávica. Assim, sim, acontece a “sobrevida da obra”. Assim, sim, está garantida a imortalidade desde a celebração da própria morte no devir... (p.39)

Encontrava-me ainda imersa nesses pensares sobre a possibilidade de, inadvertidamente, ser possível macular o que se pretende conservar, quando me chegaram, a um só tempo, outros ensinamentos de Cavaco (2002) e os de Josso (2002), ambas salientando a importância da sistematização dos conhecimentos dentro da narrativa de vida e acrescentando, nessas obras, depoimentos experienciais, que fortaleceram minha convicção a respeito da importância do tema que elegi. Quando Cavaco (2002) afirma que “os significados que as pessoas dão aos actos e situações de sua vida nunca se encontram definitivamente adquiridos, pelo contrário estão em permanente mudança” (p.46), me incita a prosseguir e a encontrar a possibilidade, expressa por Delory-Momberger (2000), de “uma interpretação retrospectiva, que é determinada também pela antecipação do futuro, das expectativas, dos desejos”. Ponderações ilustradas por Josso (2002), surgidas quando, em determinada oportunidade, exercendo a função de coordenadora de um seminário, defrontou-se com uma mulher bem mais idosa que todas as demais pessoas do grupo. Imediatamente Josso se perguntou o que aquela senhora vinha fazer na universidade, uma outra vez, tardiamente, e que

lugar essa abordagem de formação ocupava no percurso daquela aluna (p.27). Tal narrativa me levou, imediatamente, a identificar-me com a estudante em questão. Afinal, fui durante todo o curso de mestrado a pessoa mais idosa de todos os grupos de que participei, incluindo as(os) professoras(es). Surpreende-me satisfatoriamente perceber que, longe de me desanimar a essa escrita autobiográfica, tal afinidade com a personagem do relato, reproduzido acima, se apresenta como uma provocação, um desafio para buscar possíveis respostas àquela questão. A própria Josso (2002) me traz a primeira delas, ao completar sua reflexão, dizendo logo adiante:

Pensar a formação do ponto de vista do aprendente (...) é também virar do avesso a sua perspectiva, ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural. (...) É pormo-nos a ouvir qual é o lugar das histórias de vida singulares. (p.28)

Visto sob este ângulo, pensar o fator idade de maneira comparativa deixa de ter maior significado, já que, falando de formação, tratamos do que é singular e único. Sentindo o reforçamento dado pelo termo outra vez, usado na indagação de Josso (2002) relatada acima, ocorre-me um texto fundamental para a clínica psicanalítica, onde Freud (1977) demonstra que a elaboração só é possível através da recordação e da repetição, que se expressa na relação transferencial, em última instância como esperança de o sujeito poder sair de um círculo vicioso, ligado a um conteúdo de memória aprisionado pelo processo de recalçamento (pp.191-203). Deleuze (2000), afirma que “como conduta e como ponto de vista, a repetição diz respeito a uma singularidade não permutável, insubstituível”. E prossegue, ensinando que “repetir é comportar-se, mas em relação a algo único ou singular, algo que não tem semelhante ou equivalente” (pp.41-42). Veremos, aqui, até que ponto o recurso de uma revisitação ao passado poderá expressar o movimento que ele contém, inerente a sua existência.

## **2. Pressupostos epistemológicos**

### **O valor da narrativa**

Para iniciar a avaliação do uso da narrativa como instrumento de reflexão de parte de um processo educativo, com vias a que ele encontre certa função de contribuição social, parece-me necessário voltar-me para os princípios da compreensão e da interpretação inerentes à linguagem escrita, veículo utilizado em trabalhos acadêmicos dessa natureza. Dilthey (1900) fala da possibilidade de haver interpretação com validade universal, ligando-a exatamente à natureza do compreender, ao dizer que, neste compreender de que ele trata,

a individualidade do intérprete e a do seu autor não se confrontam com dois fatos incomparáveis: ambos tiveram sua formação com base na natureza humana universal e, através disso se possibilita a capacidade de comunhão dos seres humanos entre si no que concerne a discurso e compreensão. (p.29)

Embora o que Dilthey chamou no início do séc. XX de natureza humana universal já seja nos dias de hoje visto com muito maior complexidade, uso aqui o entendimento de se tratar do que é no ser humano, sua essência comum, expressa na linguagem. Assim, sendo combinação de arte e técnica, a hermenêutica é indispensável para a fundamentação teórica da validade da interpretação, e se contrapõe, segundo Dilthey (1900) “à contínua invasão da arbitrariedade romântica e da subjetividade cética no âmbito da história” (p.32). Embora não estejamos mais propriamente subjugados a um movimento romântico, e cada vez mais possamos reconhecer a importância dos aspectos subjetivos como expansores da capacidade de compreensão do mundo, obrigo-me a levar minhas formulações à pia batismal desse pensador, considerado o pai da hermenêutica, construída pela “conjunção entre teoria do conhecimento, lógica e metodologia das ciências humanas” (p.32), na esperança de estar criando, com isso, um campo comum de diálogo com a comunidade educacional.

No entanto, ressaltando o aspecto de articulação estrutural da vida em sua totalidade para que o significado pleno advenha, Ramos (2000), comentando a obra de Dilthey, afirma que este não faz propriamente teoria do conhecimento, nem tampouco está sujeito a ela, mas, sim, teoria da realidade mesma, como toda autêntica filosofia, porque há a presença de comprometimento com a História (p.134). Neste aspecto, a autobiografia passa a ser vista como a forma suprema e mais instrutiva através da qual a compreensão da vida pode chegar. Ainda

nessa obra, em que os escritos de Dilthey sobre hermenêutica são traduzidos e comentados, Ramos (2000) destaca que o pronunciamento feito através de uma autobiografia é precedido por uma conexão que o sujeito faz entre o que sente como sendo valores, seu projeto de vida e o que realizou, destacando e acentuando os momentos experimentados como mais significativos e de que, por conseguinte, se recorda (p.137). No entanto, se fosse se valer somente de anotações diárias, nem mesmo o autor compreenderia a si mesmo. Ramos (2000) afirma:

Só depois, na autobiografia, ao fechar no texto de sua vida as tramas de suas vivências, chega a compreender-se a si mesmo melhor do que se compreendia então, e só então realiza o verdadeiro exercício hermenêutico. Nesta estranha intimidade, a vida se completa plena, ainda que não finda; e, por fim, narração aberta à leitura. (p.145)

Segundo os parâmetros de Dilthey ligados às categorias de significado e estrutura, que necessitam de totalidade, Ramos (2000) alerta que uma autobiografia nunca é levada a cabo, em sua totalidade, já que o registro não pode ser feito no último momento da vida (p.147). Todavia é igualmente verdade que se, ao fazer a narração de sua história, onde qualquer sujeito busca ser compreendido, o grau de entendimento possível dependerá do maior ou menor interesse que a história narrada vier a despertar no leitor, já que, aponta Dilthey (1900) “se o interesse é limitado, então também a compreensão o é” (p.14). No caso da narração que faço neste trabalho, posso pensá-la dentro de parâmetros de Dilthey (1900), transcritos por Ramos (2000), como “em conexão com a vivência mesma, que não é mais que um acesso interior a toda a realidade psíquica efetiva na situação dada” (p.203) e respeitando a limitação de que “em toda compreensão há algo de irracional, como a vida mesma é; não pode ser representada por nenhuma fórmula de realizações lógicas” (p.203). Em termos do processo educativo, é preciso considerar a colocação trazida por García (2019) de que “a pedagogia hermenêutica considera que a formação tem algo pessoal e individual, que se analisa, por meio de um processo de autointerpretação” (p.234).

A partir desses pressupostos, ponho-me a tentar esclarecer a forma com que me valho de determinados conceitos, no corpo deste trabalho. Lembrando que esta dissertação traz o subtítulo “memória como restauração de sentido”, gostaria de destacar o termo memória, esclarecendo desde logo o significado com que pretendo usá-lo. Oliveira (2008) empresta-me uma definição com que me identifico, ao escrever que memória não é apenas lembrança, pelo menos não no sentido com que estamos habituados. “Memória é desvelamento, mesmo

descobrimos, não só o passado, mas também o futuro e, com mais dificuldade, o presente” (p.26). E, acrescentando um alerta ao ensinamento de Platão - Só se aprende aquilo que já se sabe – completa, alertando que “entretanto é preciso lembrar, refazer, recriar, conhecer, conhecer” (p.26). Nesse momento, sua fala faz interlocução com a de Bosi (1994) que afirma a memória não como sonho, mas como trabalho, ao pontuar que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (p.21).

Aprofundando o mesmo tema, encontro Ricoeur (2003), trazido pelo registo de sua conferência *Memory, history, oblivion*. Ele vem alertar para o “caráter seletivo da memória, auxiliado pelas narrativas”, na interpretação e na escolha das explicações causais ou finais, ressaltando três questões fundamentais do problema da memória instruída pela história: “o mal-entendido potencial entre historiadores e advogados da memória; a questão tão controversa do dever de memória; e os usos e abusos do esquecimento” (p.5). Além disso, segundo ele, o gênero retrospectivo, próprio à história, concorre com os discursos prospectivos, os projetos de reforma, as utopias; em suma, concorre com os discursos voltados para o futuro. Mas Ricoeur (2003) também reconhece “o dever de fazer memória, como se diz, o dever de não esquecer” (p.6). Para minha satisfação, já que se aproxima da área à qual pertence uma significativa parte de minha educação formal - a Psicanálise -, nesse mesmo pronunciamento, Ricoeur cita Freud e o processo da cura pela palavra. *Recordar, repetir, elaborar e Luto e melancolia* (Freud, 1977), são compêndios freudianos que me fazem lembrar o perigo da compulsão à repetição, que, neste caso, me traria o risco daquela restauração destruidora, descrita por Rodin (2002), já citada anteriormente. Ricoeur (2003) sintetiza os dois escritos psicanalíticos, orientando que através do trabalho da memória, completado pelo do luto, “cada um de nós tem o dever de não esquecer, mas de dizer o passado de um modo pacífico, sem cólera, por muito doloroso que seja” (p.7). Ao que eu acrescento: e sem ufania, tampouco. Dessa forma, tomo consciência das limitações e das ciladas desse meu retorno ao passado, ao mesmo tempo em que me encanta a possibilidade de ressignificá-lo, dando-lhe, talvez, um fluxo que o faça encontrar-se com outras nascentes igualmente fertilizadoras, engrossando nessa junção seu caudal de potência.

Em seguida, volto-me para a palavra educação, uma vez que é a importância do que considero um verdadeiro processo educativo o que permeará a análise de minha história de vida. Bondía (2013), que tão enfaticamente vem trabalhando acerca do tema da experiência, durante uma entrevista sobre o tema *Desafios na Educação*, interrogado sobre o que pensa ser educação, responde, apoiando-se em um texto clássico de Arendt (1958), ao dizer:

A educação tem a ver com uma dupla responsabilidade. É o lugar onde decidimos se amamos o mundo o bastante para tomar responsabilidade por ele e assim transmiti-lo a nossos descendentes e se amamos nossos filhos o bastante para não abandoná-los a seus próprios recursos e prepará-los para renovar um mundo comum.

E, porque Bondía declara presencialmente sua concordância com Arendt, eu julgo seguir a ambos, escolhendo este aspecto da educação, como um dos veios condutores dessa dissertação. Educação tem a ver com trabalho, com esperança, implica comprometimento e transmissão. Partindo daí, em relação ao termo formação, que limites darei a seu uso? Etimologicamente ligada à palavra forma – modo pelo qual uma coisa existe ou se manifesta – formação implica movimento. Reportando à citação de Landry (1989), quando este diz que “a formação é entendida, *grosso modo*, ‘como um processo de transformação e de integração da experiência pessoal’” (p.20), assinalo que o prefixo trans (da palavra transformação) já implica o sair de uma moldagem pré-estabelecida (uma fôrma), ultrapassar limites alienantes e, nesse movimento, criar contorno próprio, fortalecer-se, constituir-se enquanto sujeito. Prosseguindo no caminho proposto por Cavaco (2002, p.31), encontro Chené e Theil (1991), que definem formação como um processo que designa “por um lado, a acção da experiência sobre a pessoa e, por outro, a consequência dessa acção ou das transformações na história do sujeito” (p.203). Escolho, pois, a aproximação do termo formação com o de criação, como processo de construção, com o uso das capacidades autopoieticas, um caminhar em direção à autoprodução, ao desenvolvimento do si próprio. Como Josso (2002) declara, ao nomear o segundo capítulo de seu livro, a experiência formadora é um conceito em construção. Em alusão às palavras de Menezes, que prefacia a tese de doutoramento de Cecilia Warschauer (USP, 2001), Nóvoa volta a trazer, no texto de apresentação do livro de Josso (2002), a seguinte reflexão:

Quem educa o educador? E responde com os três “mestres” de Rousseau, segundo uma leitura de Gaston Pineau: *eu*, os outros e as coisas. E quem forma o formador? As respostas são idênticas: o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (*auto-formação*); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimento e às emoções (*eco-formação*); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e das sua compreensão-crítica (*hetero-formação*). (p.11)

Portanto, talvez a presente dissertação possa ser pensada como o complemento de minha auto-formação, através da hetero-formação, quando me oferece a oportunidade da compreensão-crítica da minha trajetória, daquilo que experienciei e que me afetou, constituindo minha eco-formação.

Parece-me importante esclarecer, ainda, em que sentido faço uso do termo experiência. É a partir de Bondía (2002), que trago seus princípios etimológicos. Vinda do latim *experiri* (provar), destaca-se o radical *periri*, o mesmo encontrado também em *periculum*, perigo. Levando-se em conta a raiz indo-europeia – *per* – relaciona-se com a ideia de travessia e secundariamente com a ideia de prova. Bondía prossegue a dissecação da palavra, dizendo que “experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência” (p.25). Neste caso, em experiência, o *ex* tem o sentido de derivação como atravessamento. Considerando que trato, nessa dissertação, de supostos saberes adquiridos experiencialmente através de diferentes modalidades, que se constituíram conjuntamente em oportunidades educativas, formando-me sujeito e agente de transformação, há que reconhecer também o significado dado a saber da experiência. Para Bondía (2002), a experiência funda tanto uma ordem epistemológica quanto uma ordem ética, pois “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma mediação entre ambos” (pp.26-27). E o saber da experiência, defende ele,

não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido o modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). A ciência moderna, a que se inicia em Bacon e alcança sua formulação mais elaborada em Descartes, desconfia da experiência. E trata de convertê-la em um elemento do *método*, isto é, do caminho seguro da ciência [...] aparece assim a ideia de uma ciência experimental. Mas aí a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência. (pp.26-27)

Mas, “se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível” alerta Bondía (p.28), trazendo sempre algo inaugural, como uma estreia. E afirma que “se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (p.28).



Ao aventurar-me pelo percurso de uma dissertação que se estrutura através de uma narrativa de vida, propus-me encarar uma viagem sem roteiro prévio, baseado, no entanto, em estradas já percorridas. Pensar este trajeto como espaço de leitura de mim mesma e do mundo, fez-me encontrar afinidade com García (2019), ao ouvi-lo destacar um indivíduo-que-está-em-movimento. A experiência desse sujeito “consiste em um fato inesperado que implica o cumprimento de muitas expectativas prévias, contudo, ao mesmo tempo, é sumamente produtiva porque transforma o conjunto do saber do sujeito” (p.235). Examinando o caminho que percorri nesta escrita, percebo que ele foi aberto passo a passo, marcado por pisadas ora mais firmes, ora mais trôpegas, cujas pegadas, mais ou menos nítidas, eu pude ir deixando. O que valida essa escolha? Por que razão uma narrativa garantiria material epistemológico de qualidade? É, uma vez mais, Benjamin (1985), quem demonstra o extensivo valor de uma história de vida, ao esclarecer que o narrador, recorrendo ao acervo de toda uma vida, “não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer” (p.221). E reforça, assim, a importância de que, ao contar, aqui, os fatos e sentimentos de minha vida, com vias a analisar como se deu meu processo de formação como educadora, eu não me ativesse a trazer informações apenas, antes fazendo delas e das reflexões que me suscitaram o corpo de uma narrativa mais fecunda. Benjamin (1985), distingue informação de narrativa, ao dizer que a informação só tem valor no momento em que é nova e ao ressaltar que “muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (p.204). Por isso eu posso supor e desejar que minhas reflexões sejam apenas o ponto de partida e o pretexto para muitas outras interpretações, ao longo do tempo.

No entanto, bem sei, como teoria do conhecimento, a epistemologia me exige corresponder a certos critérios científicos pré-estabelecidos. Neste caso, quais seriam esses fundamentos? Com que espécie e grau de cientificidade devo estar comprometida? Em uma resenha a um emblemático texto de Bosi (2003), Ades (2004) reproduz o pensamento daquela autora sobre requisitos que garantam cientificidade aos registos feitos a partir de recordações, ao advertir:

Não há porque exigir do relato que tenha precisão histórica. Ele tem a sua própria verdade, que é a da crença e da atitude. Temos que tomá-lo como dado, notar as suas contradições, seus vieses, seus limites, interpretá-lo. Ir além dele para reencontrar a sua coerência. (p.238)

De fato, nesse ir e vir entre o conteúdo narrado, o que dele é apreendido pelo ouvinte ou leitor, o fato em si, as interpretações dos acontecimentos, todos caminhos passíveis de desvios e recomeços, quando analisados com critério e sensibilidade desde o início, pode-se entrever (e logo se ressalta) uma espinha dorsal sólida o suficiente para dar sustentação não apenas à narrativa, mas ao valor real da transmissão. Kearney (2012) leva-me adiante, a partir dessa percepção, quando argumenta:

A História é sempre contada com determinados interesses em mente, como observa Habermas, sendo o primeiro deles o interesse na comunicação. Esse interesse é essencialmente ético, no sentido de que o que consideramos comunicável e memorável é também o que consideramos valioso. Aquilo que tem mais valor para ser guardado na memória são "[...] precisamente aqueles valores que regiam as ações individuais, a vida das instituições, e as lutas sociais do passado". Foi tendo em mente esse tipo de interesse, na empatia intersubjetiva, que Richard Rorty recentemente defendeu uma sociedade inspirada pela imaginação narrativa em vez de por sermões doutrinários ou tratados abstratos. (p.428)

Estas afirmações reasseguram meu posicionamento de, encontrando na análise da história de minha formação os valores que deram suporte a meu percurso e que foram responsáveis por meu desenvolvimento, pretender que, afinados com princípios éticos, possam trazer mais um exemplo da importância de todos os aspectos formais, não formais ou informais, na construção de um educador. Para Josso (2002),

falar das suas experiências formadoras é, pois, uma certa maneira de contar a si mesmo a sua própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Mas é também uma certa maneira de representarmos o facto que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência da qual ela extrairá as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso meio humano e natural (p.34).

Seria no mínimo leviano passar por cima do que vem sendo profundamente estudado por tantos pesquisadores, se ficássemos estagnados na afirmação dos conhecimentos ditos científicos, sem levar em consideração o movimento de transformação contínua que nos leva

ao encontro do que Santos (1987) enunciou como paradigma de transição. Já nos anos 1985/1986 ele falava da ascensão do “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (p.37). Reconhecendo, àquela época, a ambiguidade dos sinais do futuro, causada pelo estado de turbulência em que já vivíamos, Santos (1987) trouxe à luz o paradigma emergente, entre cujas categorias matriciais aparecem tanto “a analogia lúdica, como a analogia dramática, como ainda a analogia biográfica” (p.40). E afirma que “jogo, palco, texto ou biografia, o mundo é comunicação e por isso a lógica existencial da ciência pós-moderna é promover a ‘situação comunicativa’, tal como Habermas a concebe” (p.45). Para Santos (1987) a ciência pós-moderna “procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo” (p.55). E prossegue dizendo:

É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. (p.56)

Reconhecer o autodesconhecimento e buscar saber mais profundamente de si próprio, como início do caminho para chegar a algum conhecimento sobre o mundo e a vida, exige exercer constantemente a dúvida. Esse ensinamento, surgido no limiar da ciência moderna, nas *Meditações Metafísicas* de Descartes, nos põe em contacto com o sentimento de insegurança que precisa ser também exercido, ao invés de ser negado, como aconselha Santos (1987). Ele adverte que “nenhum de nós pode neste momento visualizar projectos concretos de investigação que correspondam inteiramente ao paradigma emergente” (pp.57-58), como foi delineado em seus ensinamentos, nos anos 1980. De lá pra cá, passados 40 anos, a corrente de pensadores que vem defendendo a necessidade de desenvolver tal paradigma, reconhecendo sua característica contínua de mutante, vem crescendo e se fortalecendo, o que tem expandido o movimento do estudo e da valorização das histórias de vida como documentos preciosos, embaixadores de valores reconhecidos academicamente.

Atualmente, em livro escrito a partir da situação de pandemia que estamos atravessando, Santos (2020) destaca lições fundamentais para a humanidade e, entre elas, uma em especial que reforça a valorização do senso comum como partida para o conhecimento científico, quando trata das razões pelas quais defende que tenha acabado o tempo dos intelectuais de vanguarda. Recomenda que “os intelectuais devem aceitar-se como intelectuais

de retaguarda, devem estar atentos às necessidades e às aspirações dos cidadãos comuns e saber partir delas para teorizar” (p.14). Escrevo justamente quando, segundo ele, “a nova articulação pressupõe uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, econômicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta” (pp.31-32). Parto desse ponto para explicitar, por fim, de que forma cuidei do asseguramento da questão ética, num trabalho, cujo elemento principal é meu testemunho.

Acolho o significado de ética, explicitado por Cunha (1982), como “ramo do conhecimento que estuda a conduta humana, estabelecendo os conceitos do bem e do mal, numa determinada sociedade em determinada época” (p.336). E é dentro desse princípio que questiono permanentemente minha atuação, acreditando que o que faço afeta, direta ou indiretamente, a vida em comunidade. Busquei, portanto, orientar minhas ações, de forma responsável. Partindo do princípio que sempre norteou meu trabalho, tal seja a aceitação das diferenças e o reconhecimento das semelhanças entre todos os seres humanos, reconheci implicitamente, nele, o suporte ético para a liberdade, uma vez que a verdadeira ética, mesmo utilizando regras, não se limita a elas; é, antes, estrutura para as transformações necessárias. Além disso, tendo observado os parâmetros expressos pela *Carta Ética. Regulação Ético-Deontológica* (Baptista, 2014), posso asseverar minha honestidade intelectual tanto ao aceitar a proposta deste trabalho, quanto em sua execução, que se consolida com o relato de minha experiência de formação.

### **3. Metodologia**

#### **Os fatos e os registros**

O embrião deste trabalho foi uma narrativa autobiográfica, feita em resposta à solicitação de uma tarefa final do primeiro semestre do curso de mestrado. Organizando-me para escrevê-la, lancei mão de lembranças pessoais, bem como de anotações usadas em minha monografia de pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior, em que tratei do estilo próprio na formação dos educadores. Durante o restante do curso de mestrado, aquele esboço de história de vida permaneceu germinando, alimentado pelos conhecimentos novos em diversas áreas que o programa universitário foi me proporcionando, o que veio ampliando significativamente o campo de minhas reflexões. Findo os três primeiros semestres do curso, durante os encontros semanais de orientação em grupo, pude compreender, pouco a pouco, que não seria suficiente apenas expandir aquela redação inicial sobre minha formação, mas fazia-se necessário embasá-la, com teorias de autores que me foram sendo sugeridos e por outros teóricos ou escritores que se uniram aos primeiros, pela analogia entre seus textos e os assuntos tratados por mim. Leituras sistemáticas me permitiram encontrar inúmeras vias de acesso aos temas que iam aparecendo nos meandros de minhas recordações, em detalhes por vezes quase esquecidos ou mesmo muito pouco valorizados, até então. Foram meses de garimpo em bibliotecas, livrarias, em arquivos pessoais, em auto-interrogações sucessivas e em respostas que se transformavam imediatamente em novas questões. Como escritora que sou, com alguma experiência em pesquisa, decidi seguir o mesmo método com o qual me identifico: ler, encontrar afinidades ou discordâncias significativas nos textos, pesquisar outros autores para ampliação da compreensão dos temas e, a partir daí, ir fazendo cuidadosas anotações. Após colecionar material que me parecia suficiente, deixei-o ficar em pousio, como fonte de inspiração, contando que me daria suporte, na hora adequada. Retomei a escrita e dediquei-me ao relato de minha história, tendo o cuidado de não deixar que as teorias já estudadas influenciassem o novo texto. Minha idade – 72 anos – é, a essa altura, um fator significativo a considerar. Boa parte dos livros que consultei são de edição posterior às minhas vivências iniciais como educadora. Enquadrar o que fora vivido em conhecimentos formalizados, depois de eu os haver encontrado naturalmente em minhas experiências, e tê-los sistematizado a partir de concepções próprias, trouxe-me mais uma vez à consideração sobre o significado relativo do valor do tempo cronológico. Já quase ao final do trabalho, voltei a mergulhar nas pesquisas e nas anotações teóricas, incluindo obras de novos autores, que me chegavam sincrônica e

oportunamente. Entre os muitos que me foram indicados por minha orientadora, encontrei as reflexões de Jullien (2018). Na comparação que faz entre a filosofia chinesa e a filosofia ocidental europeia, este autor contemporâneo ensinou-me que:

... todo *momento* é um bom momento, não cessa de ensinar a sabedoria: não somente como ocasião de virtude *occasio virtutis*, que exige nosso esforço para o enfrentar e nos fazer crescer (nos endurecer), como reivindicou o estoicismo; mas porque todo momento é “de estação”, renovando-se em seu outro, e que alterna legitimamente com os outros para que se desdobre a duração. (p.96)

Voltou-me, pois, com Jullien (2018), a diferença entre transição e travessia e senti-me autorizada a “abordar a vida pela respiração que a renova” (p.38). Afinal, a arte da transição (e eu acrescento a da transmissão) depende em parte de reconhecer que, uma vez impulsionado, mesmo com os remos erguidos, parados no ar, o barco pode seguir seu rumo. Ou, como ensina García (2019), há um biblioteca disponível, um espaço de diálogo com livros lidos anteriormente, que podemos acessar, enquanto seguimos em movimento (p.234).

Na seleção dos textos com que escolhi trabalhar, mesmo por coerência com minha vida passada entre diferentes campos do saber, elegi o campo da transdisciplinaridade como o mais fiel ao chamamento da história contemporânea. Assim, posso honrar o que Nicolescu (1996) concebeu como a abertura multidimensional da universidade, aproximando-me do que Pineau (2005), ao evocá-lo, chamou de escola da unidiversidade da transdisciplinaridade, quando, em relação a novos traços de união entre pesquisa-ação e formação por todos e para todos, reafirma:

A “transdisciplinaridade” indica o movimento epistemológico que mais nos mobiliza atualmente e que, em nossa opinião, coloca o movimento sistêmico em relação com o do pensamento complexo. Os três pilares da transdisciplinaridade – complexidade, diferentes níveis de realidade e terceiro incluído – nos fornecem as bases necessárias e maiores dessa construção. (p.110)

A abordagem biográfica, nos ensina Cavaco (2018) “é uma perspectiva que entende a ciência e o ser humano, numa linha compreensiva e holística que reconhece a existência do sujeito, a sua complexidade e especificidade” (p.816). Podemos reconhecer, desse modo, através de uma narração biográfica a riqueza de uma vida como um enorme e fecundo vale,

que receba fluxos de nascentes diversas, muitas vezes vindas de vertentes opostas, imagem que recolhi em Morin (1997), como representação simbólica do pensamento complexo. Reforçando nossa convicção na validade metodológica do processo biográfico, citando Santos (1987), Cavaco (2018), enquadra tal forma de abordagem ao paradigma emergente, já que atende aos quatro pressupostos epistemológicos de que todo conhecimento científico-natural é também científico-social; todo o conhecimento é local e total; todo o conhecimento é autoconhecimento; todo conhecimento científico visa transformar-se em senso comum (p.816).

Apoiando-se na afirmação de Mayen (2005) ao estabelecer que “a experiência é um objeto de trabalho que não se coaduna com as respostas simples e com as reduções metodológicas” (p.1), Cavaco (2009), ao citá-la (p.221), me traz um estímulo especial para elaborar o registo metodológico deste texto, já que tal afirmação amplia inevitavelmente o valor da experiência e do relato, por si só. Por se tratar de uma história de vida e formação, o corpo de minha dissertação pode ser considerado parte de uma autobiografia e, como tal, está sujeito à necessidade de ser abalizado como válido e suficientemente adequado aos requisitos de uma investigação científica. Reforçando esta implicação, e trazendo a consideração de Delory-Momberger (2000) de que a história de vida resulta da elaboração da narrativa de vida, Cavaco (2018) reforça essa implicação quando defende que “a narrativa de vida emerge de uma operação cognitiva e emocional, marcada pela dimensão cultural e social, baseada na linguagem” (p.819). Mais adiante, Delory-Momberger (2008) ampliará a importância do tema, dizendo que a narrativa dá uma história à nossa vida e que “... nós não fazemos a narrativa da nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa da nossa vida” (p.97). Estruturar a narração da história de sua vida é, pois, a possibilidade de o sujeito reconhecer-se por inteiro, unindo os múltiplos pedaços de sua trajetória, como um mosaico que se apresenta, afinal, com um significado total e único. Ocorre-me pensar no estádio do espelho, teorizado por Lacan (1936) que assim designou um momento psíquico do desenvolvimento do bebê (entre 6 e 18 meses) quando este identifica a totalidade de sua própria imagem, ao vê-la projetada em um espelho, juntamente com a de uma outra pessoa que está a seu lado e que ele reconhece. Por intuição e dedução, ao se identificar como o segundo daquela cena, o bebê é capaz de perceber, pela primeira vez, a integração de seu corpo, até então visto apenas parcialmente. Analogicamente, podemos pensar que a escritura de uma história de vida proporcione ao autor de uma autobiografia a possibilidade de, através do reconhecimento que recebe de um interlocutor real ou imaginário, vir a identificar o eixo central que sustém e dá significado a sua vida.

Durante muito tempo, tratada com desconfiança pelos investigadores das Ciências Sociais, como explicita Ferraroti (1988), que a viam apenas como “veículo e suporte concentrado de informações” (p.22), a biografia parecia encontrar apenas o reconhecimento dos aspectos objetivos que oferece. Já a autobiografia, inevitavelmente construída dentro do campo da subjectividade, aparentava, inicialmente, necessitar de caracteres exemplares, porque o método biográfico procurando exatamente as generalidades para ser aceito como elemento de pesquisa científica, precisa rejeitar os aspectos particulares, específicos, que caracterizam aquilo que é singular. Caminhando por esses aspectos históricos, Ferraroti (1988) nos conduz ao que ele chama de a especificidade do método biográfico, propondo uma renovação deste método, a partir da inversão da tendência anterior, abandonando o privilégio concedido aos materiais biográficos secundários e passando a “voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários e a sua subjectividade explosiva” (p.25). Ele enfatiza não ser apenas a riqueza objectiva do material biográfico primário aquilo que interessa, mas sobretudo “a sua pregnância subjectiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador” (p.25). E passando pelo pensamento de Sartre (1983) sobre a História vista como universal no singular e singular no universal, que o levou a formular o ser humano como *o universal singular*, Ferraroti (1988) nos encaminha a uma de suas reflexões resgatadoras quer seja “se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (p.26). Desse modo, pode-se pensar todo acto individual como uma totalização sintética de um sistema social, o que faz como que a sociedade experimente um renascer perpétuo que coexiste com sua própria estruturação. Esta ambiguidade sociológica dá à narrativa biográfica imensa (embora ainda pouco explorada) importância teórica, e estimula que seja valorizada sua fecundidade heurística. Ferraroti discorda enfaticamente de Aristóteles quando este afirma que “só há ciência do geral”. Para Ferraroti (1988), “pode haver ciência do particular e do subjectivo. E por outras vias – vias muitas vezes aparentemente paradoxais – esta ciência resulta num conhecimento geral” (p.28). Acompanhando a orientação de Ferraroti (1988), verifico-me em consonância com sua recomendação para projectar-me “para fora do quadro epistemológico clássico” (p.29). Ele me aponta a possibilidade de “procurar os fundamentos epistemológicos do método biográfico noutro lado, numa razão dialéctica capaz de compreender a “práxis” sintética recíproca, que rege a interacção entre um indivíduo e um sistema social” (p.29), porque, esclarece adiante, “só a razão dialéctica permite alcançar o universal e o geral (a sociedade), a partir do individual e do singular (o homem)” (p.30). No mesmo texto, Ferraroti defende que o indivíduo é o



produto sofisticado do social, uma síntese complexa de elementos sociais (p.33). Pensando dessa forma, ao fazer o relato de minha vida, trazendo durante todo o tempo o contexto onde cada acontecimento se deu, o que influenciou diretamente minhas percepções, expandindo minha capacidade de ação e de transformação, dou testemunho de o quanto essa história, semelhante a cada pequeno fragmento de um espelho partido, é capaz de revelar, igualmente, a imagem total.

A forma com que o encadeamento das minhas lembranças, através de um processo inevitável de livre-associação de ideias, possa fazer sentido ao leitor, conduziu-me a buscar qual seria a melhor metodologia a usar aqui. Sou, durante o processo de escrita, tanto a narradora, quanto a observadora de minha própria história e ainda, a ouvinte que, na revivência das situações expostas, percebe de forma nova e às vezes até surpreendente, os fatos e sentimentos sobre os quais supunha ter conhecimento e controle. Apoiando-se em Ferraroti (1983) e em Pineaud & Le Grand (1993), Brandão (1999) defende que “as histórias de vida tornaram-se em ciência de produção do homem concreto que por atribuir à subjectividade valor de conhecimento, não recorre a qualquer método quantitativo ou experimental” (p.16). E acrescenta que “vida individual não significa apenas um eu, mas a gestão de ligações desse eu com o outro e com o ambiente, durante um determinado número de anos” (p.16), o que remete ao inevitável enquadre ético. Existe, certamente, uma postura ética subjacente ao movimento de valorização das narrativas de histórias de vida e de relatos biográficos. Através deles os sujeitos refletem sobre suas existências e comprometem-se com o registo de experiências que existem dentro de contextos de interculturalidade e, no caso de trabalhos acadêmicos, confrontando-se com a intertextualidade a que ficam submetidos pelas pesquisas efetuadas. Dominicé (2006) ressalta a importância dos relatos biográficos educativos como suporte e sustentação para os desafios da vida e da história. E aconselha que as escolhas a fazer, se existem e “estejam além do que nos é familiar, será conveniente habitá-las de tudo o que nos faz vibrar, a fim de que possamos aí permanecer plenamente nós mesmos” (p.350). Paralelamente a isto, ainda pensando sobre a importância da transmissão de experiências, corroborando a validade do relato da história de minha formação para uma análise do processo educativo, encontro as palavras de Cavaco (2009):

A investigação e reflexão sobre os processos de formação experiencial, ao possibilitarem a evolução do conhecimento sobre as dinâmicas de aprendizagem, nomeadamente, sobre a aprendizagem experiencial, são essenciais para que se possa relativizar e interrogar a forma escolar e pensar de um modo crítico a sua superação,

para disponibilizar elementos que permitam, em termos conceituais e metodológicos, suportar as práticas de valorização da experiência e dos adquiridos experienciais para consolidar a análise crítica destas políticas e destes dispositivos. (pp.221-222)

Por que vias me propus, então, a organizar os fatos e seus registros, buscando formar uma cartografia confiável, que conduza não a um ponto final do percurso, mas à abertura de novos caminhos possíveis de pensar a formação do ser humano, a partir do processo educativo como um todo? Com certeza não é de um experimento que estou tratando, mas daquilo que experienciei em minha vida. Heidegger (1987), caracteriza o experienciar como “sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar a medida que nos submetemos a algo” (p.143). Submeter-se, nesse caso, tem o sentido explicitado por Bondía (2002) de perder os poderes, “precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera (p.25). Nesse caso, como honrar os princípios de um trabalho baseado no relato de uma história de vida, a partir de experiências, ímpares por natureza, irrepetíveis para quem quer que seja, certificando-me de estar usando uma metodologia que possa assegurar seu reconhecimento acadêmico? Rancière (2002), quando trata da aproximação real entre opinião (como parte de um processo) e afirmação científica, provoca:

Nós observamos certos fatos. Nós acreditamos que tal poderia ser a razão para esses fatos. Faremos, e podereis fazer também, algumas experiências para verificar a solidez dessa opinião. Parece-nos, inclusive, que o procedimento não é totalmente inédito. Não é assim que agem, frequentemente, os físicos e os químicos? Mas, nesse caso, fala-se, em tom respeitoso, de hipótese, de método científico. (p.55)

Sinto, na citação acima, certa ambiguidade no uso da palavra experiências, segundo o uso do termo que escolhi trazer aqui. Neste caso, não é possível dizer fazer experiências; antes seria fazer experimentos. Enfatizo essa estranheza que, mais adiante, no relato de minha história, aparecerá mais evidente. O surgimento das chamadas escolas experimentais, movimento educacional que se espalhou quase como modismo desde os anos 1960/1970, nada tem a ver com o caminho educacional em que acredito, no qual baseei minha prática. No entanto, penso que a adoção de um método que inclua observação, análise, comparação e que traga a possibilidade de expansão como conclusão, possa ser eficiente quando se pretende assumir a vida como perene processo de transformação. E, sigo, pelas palavras de Bondía, (2002), concordando que não é possível antecipar o resultado, pois a experiência não é

caminho que prevê objetivo ou meta pré-fixado, mas “é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’, nem ‘pré-dizer’” (p.28).

Quase confirmando meu desejo de que a metodologia utilizada nessa dissertação – baseada na forma de relato de experiências - atenda à função de servir à comunicação, estruturando com adequação o texto e as reflexões que ele vier a provocar, encontro no livro de Rancière, (2002), a apresentação escrita por Bondía e Kohan:

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. Trata-se de apresentar uma escritura que permita que enfim nos livremos das verdades pelas quais educamos, nas quais nos educamos. Quem sabe assim possamos ampliar nossa liberdade de pensar a educação e de nos pensarmos a nós próprios, como educadores. (p.3)

É importante ressaltar que a escolha de escrever sob a forma de um processo de inventário, instigou-me a adaptações ou acréscimos na nomenclatura de capítulos e subcapítulos, o que longe de pretender macular ou desprestigiar os termos tradicionalmente usados nos trabalhos científicos, visou a ampliação de seus significados, quando vistos a partir de uma perspectiva sempre presente em todo o processo educativo: a da transmissão - movimento de passagem de herança, consequentemente. Por esta trilha, sentindo-me assegurada pela sabedoria absorvida na fonte de tantos mestres, rigorosa e amorosamente selecionados, a construção desta dissertação seguiu os trâmites básicos, orientando-se para se constituir como um documento de partilha.

## CAPÍTULO II

### ACERVO PESSOAL – ABRINDO BAÚS E MALAS, ESVAZIANDO GAVETAS

*A vida é um novelo que alguém emaranhou. Há um sentido nela, se estiver desenrolada e posta ao comprido, ou enrolada bem. Mas, tal como está, é um problema sem novelo próprio, um embrulhar-se sem onde.*

*Fernando Pessoa*

## **1. Patrimônio imaterial: Origem do cuidar**

### **1.1. Família de origem**

Da aldeia portuguesa de Bodiosa em Viseu, no ano de 1926, partiu de comboio, em direção ao Porto, minha avó paterna com os sete filhos, que tinha à época. Foi a primeira vez que ela viu o majestoso rio Douro e, em seguida cruzou o gigantesco Oceano Atlântico. Abrigados na terceira classe de um navio comum, quase empilhados, seguiram para o Brasil ao encontro de meu avô, que viajara poucos meses antes.

Embora coincidisse com a recuperação do mundo a um período de pós-guerra (a Primeira Guerra Mundial acabara em 1918) em que houve forte atração imigratória, causada por razões ligadas às dificuldades econômicas pelas quais Portugal passava, por ter ficado fora do processo de industrialização que se expandia na Europa, o motivo da partida de meu avô não fora esse. Vivendo em uma pequena aldeia, dedicado a atividades agrícola e de criação de suínos e caprinos, não faltavam bons recursos de sobrevivência para sua família e até de expansão de seu patrimônio. No entanto, ele havia servido de fiador a um compadre, para obtenção de recursos que financiariam um negócio que este pretendia estabelecer no Brasil. Passado algum tempo, sem receber notícias e vendo que, para honrar a fiança, arriscaria a perda de suas terras, meu avô decidiu viajar para procurar o amigo. Ao chegar no Brasil, teve a decepção de sabê-lo falido e de perceber que não haveria como saldar a dívida, em tempo hábil. Isto levou meu avô a investir a matéria prima de que dispunha – seu trabalho – em negócios brasileiros, que lhe pareceram promissores. Fixou-se no Rio de Janeiro e tratou de chamar a família para juntar-se a ele. Note-se que a questão ética de salvaguarda da honra está, pois, na origem de minha história. As cartas trocadas entre meus avós, na organização do imperioso desmonte de seu lar, em Portugal, deixam perceber, nas entrelinhas, sofrimentos mútuos pela decisão do exílio que, entretanto, não são claramente citados. Ambos eram analfabetos e, no Rio de Janeiro, os textos eram ditados por meu avô a alguém que os transcrevia; ao chegar a Portugal, a correspondência era lida para minha avó, muito provavelmente por meu pai. Ele, o primogênito da família, tinha 9 anos a essa altura e foi retirado da escola, para emigrar. Este fato provocara imensa tristeza ao professor primário da escola pública onde ele estudava, porque sendo o melhor aluno da turma estava previsto, para ele, um futuro brilhante.

Na nova pátria aquele menino precisou trabalhar para ajudar no sustento da família que continuou crescendo, chegando a reunir nove filhos e alguns afilhados portugueses, que se

juntaram a eles, como protegidos. Daí pra diante, a escola de meu pai foi a própria vida, boa mestra, que não lhe negou oportunidades de desenvolver sua inteligência e fazer sucesso em muitas áreas profissionais, por onde passou, como previra o professor da aldeia, que o capacitara a acreditar em si mesmo. Em seu texto sobre Jacotot (2018) e a criação do que viria a ser nomeado Método Universal, Rancière (2002), ao falar sobre uma falsa concepção de mestria que existia (e que, lamentavelmente, existe ainda) enfatiza:

...pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência. Mestre [explicador] é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma. Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade: círculo da potência homólogo a esse círculo da impotência que ligava o aluno ao explicador do velho método. (p.27)

Estimulado desde as primeiras lições pelo mestre da aldeia, o gosto pela leitura acompanhou meu pai por toda sua vida e era comum que, quando éramos adolescentes, ele chegasse à casa, nos trazendo livros de teatro e de poesia que comprava no Rio de Janeiro e que adquirisse coleções de romances universais, as melhores enciclopédias e álbuns de museus de arte internacionais e de música clássica, com que nos presenteava, estimulando (e respeitando) que buscássemos e expandíssemos nossos caminhos próprios.

Minha mãe é brasileira, também a filha mais velha, em uma família de quatro filhos. Seu pai, nascido e criado no Brasil, tinha ascendência portuguesa e sua mãe vinha de uma família de ascendência mista: europeia, africana e talvez indígena. Mas isso nunca foi motivo de orgulho para ela. Pelo contrário. Em minha infância eu a ouvi dizer, mais de uma vez, repetindo um dito popular preconceituoso e escravagista, fruto de teoria e política eugenistas, que o fato de uma pessoa negra casar com uma pessoa branca purifica a raça. De um tipo de inteligência prática, minha mãe sempre foi capaz de assimilar rapidamente novos hábitos e se preparou desde cedo para encarar desafios com coragem e determinação. Percebi o quanto ela absorvera da cultura portuguesa através do convívio com a família de meu pai, quando vim a Portugal pela primeira vez e visitei Viseu. As vestimentas das crianças, os pratos típicos, até mesmo a reverência no trato entre as pessoas eram exatamente como ela nos educara, sem nunca ter sequer visitado as terras lusitanas. Hoje, aos 95 anos, é um exemplo inigualável de

autoestima, gerada desde o início de sua vida, pela resistência que precisou ter ao perder a mãe aos 13 anos e se ver, de repente, responsável por três irmãos mais novos e uma afilhada, que vinha sendo criada por minha avó, desde muito pequena.

Quando meus pais se casaram, minha mãe tinha 18 anos e meu pai 25. Ela nunca havia tido uma profissão e, dos estudos secundários, passou a dedicar-se diretamente às chamadas prendas do lar. Só quando nós, seus filhos, crescemos, ela teve coragem de expressar seu desejo de ter autonomia e, depois de experimentar produzir e vender bolsas de macramê por um período, passou a trabalhar na loja de meu pai, de quem acabou por se tornar sócia. Além de ser construtor, meu pai havia experimentado muitas profissões paralelas (foi locutor de rádio, vidraceiro, dono de parque de diversões) mas foi, a maior parte do tempo, um comerciante de bastante sucesso.

Tiveram quatro filhos – três meninas e um menino. Além disso perfilharam uma sobrinha (filha da irmã mais nova de minha mãe), o que fez com que eu fosse promovida a filha-do-meio, já que passamos a ser cinco crianças. A chegada desse bebê foi envolta em mistério (porque minha tia era solteira), até descobrirmos sozinhos a sua origem, por dedução, a partir da atenção que púnhamos nos fatos que presenciávamos. Embora sendo criada como nossa irmã, aceita e sentida assim por todos nós, aquela criança nunca foi registrada por meus pais como sua filha, o que revela a dificuldade de lidar com o preconceito que envolvia toda a questão, ainda presente nos anos 1950. O universo que cerca o nascimento e as maravilhas do desenvolvimento de um nenê nos primeiros meses, aprendemos rapidamente e com intensidade pela observação, instigada pela curiosidade que o surgimento inesperado daquela irmãzinha caçula nos trouxe. Sobre o que cada ser humano aprende e desenvolve experiencialmente, mesmo sem ter informação ou consciência direta do que está vivendo, aspecto pelo qual podem ir sendo analisados estes meus primeiros registros, Cavaco (2002) trata, ao falar da abrangência do conceito de experiência quando, mostrando que tal amplitude resulta do facto de a experiência se confundir com a presença do sujeito no mundo (p.31), cita Vermersch (1991), quando existe afirma:

... há permanentes interações com o meio e consigo próprio, mesmo os não-factos, as não-acções, as não-comunicações são também experiências. Parafraseando Bateson, pode-se dizer que não se passa nada que não seja experiência. (p.275)

A experiência é, pois, um fenómeno complexo que, ao mesmo tempo, constitui e é constituído, age sobre os sujeitos, individual ou coletivamente, física, intelectual e

emocionalmente, confrontando-os com o impasse criado pela necessidade de resolver os problemas quotidianos, de assimilar mensagens (até mesmo subliminares), de decodificá-las, incorporando todas essas vivências ao próprio desenvolvimento e interferindo nele. Por conta disso, posso dizer que nas multidimensionalidades do que veio sendo experienciado por cada membro de minha família e que, sem dúvida influenciou minha maneira de sentir o mundo e de ir me inscrevendo nele, já estava sendo realizada a minha formação, muito antes de eu ser introduzida ao que poderia ser educação formal. Repetindo e comparando padrões, para em seguida analisá-los e ter condições de alguma escolha, o ser humano aprende nas frestas da linguagem, por aspectos de transmissão e comunicação indiretos e até mesmo inconscientes. A partir daí é possível a formulação de algum saber, que possa ser intercambiado. Diz Rancière (2002):

O ato da inteligência é ver e comparar o que vê. Ela o faz, inicialmente, segundo o acaso. É-lhe preciso procurar repetir, criar as condições para ver de novo o que ela já viu, para ver fatos semelhantes, para ver fatos que poderiam ser a causa do que ela viu. É-lhe preciso, ainda, formar palavras, frases, figuras, para dizer aos outros o que viu. (p.65)

Éramos uma família de classe média, que vivia com conforto e segurança, fartura à mesa, acompanhamento médico e odontológico constantes, pequenas viagens de férias, mesmo tendo conhecimento de que havia altos e baixos financeiros na vida de meu pai. Desde a infância todos nós participamos do trabalho no comércio da família, no início, apenas na época natalina, quando o movimento das lojas aumentava muito. O estabelecimento comercial de propriedade de meu pai era uma Galeria, que tinha, entre outros departamentos, uma sessão de venda de brinquedos e uma papelaria. Mais tarde, quando adolescentes, já em outra loja, passamos a ser requisitados em grande parte de nosso tempo livre. Parecia natural que assim fosse, mesmo quando nos atrapalhava os programas de lazer com os amigos, na juventude. Era uma forma de educação pelo e para o trabalho, eu diria. Minha mãe, sempre extremamente rígida em nossa educação, era vigilante com nossa saúde e formação, escolhendo boas oportunidades de complementação de nossa formação, em cursos extraclasse que frequentávamos, e nos ensinando os cuidados pessoais e zelo com a casa, como tarefas fundamentais. Dentro desse roteiro, meio que pré-estabelecido, tive a oportunidade de ter aulas de música (piano e violão), de balé e de línguas estrangeiras (inglês e francês), desde a infância. Meus pais nos davam o que existia de melhor, a que não haviam tido acesso, em suas vidas.



Faziam isso com desprendimento, mas nos cobrando responsabilidade e dedicação. Mesmo assim, os resultados foram diferentes em cada um dos filhos e eu pude observar essa relação complexa entre oferecer, dar, receber, aceitar, recusar, absorver e transformar, desde muito cedo. Apesar de termos todos os cuidados necessários, não éramos propriamente crianças acarinhadas. Tratávamos pai e mãe por senhor e senhora, pedíamos suas bênçãos (sem parar para pensar no significado das palavras) e éramos ensinados a sempre obedecer aos mais velhos. Eu seguia as regras, mesmo quando as questionava, tentando argumentar sobre a legitimidade das exigências que nos eram feitas. Esta postura petulante me custou levar tapas na boca, ser castigada e até tomar algumas sovas, se alguma desobediência envolvia o grupo de irmãos, ocasiões em que éramos punidos em série. Castigos corporais eram, para minha mãe, a garantia de observância da hierarquia inquestionável, que ela insistia em impor. Meu pai nunca nos batia e raramente era repressor, embora fosse impaciente. Mas deixava aberta a minha mãe a possibilidade de nos punir, o que acontecia, usualmente, quando ele não estava presente. Ao fazê-lo, ela evocava a imagem paterna de forma ameaçadora, como se agisse em seu nome, provavelmente para fortalecer o poder a que nos pretendia submeter. Só compreendi que podia haver outras formas de aproximação mais respeitosas e menos agressivas para educar, quando fui fazer o curso de Pedagogia e participei das primeiras aulas de psicologia. Felizmente a tempo de corrigir, parcialmente, as falhas com que já iniciara a educação de meu primeiro filho, porque o modelo de nossa própria educação fica como que impresso em nossos corpos e tendemos a repetir mesmo aquilo que conscientemente não aprovamos. É preciso vigilância contínua e reflexão incessante para nos libertarmos do ciclo de opressão herdado de tantas gerações. Freire (1987) desenha, assim, a diferença e a semelhança entre o ciclo de opressão e o que ele chamou de círculo de segurança:

...o primeiro [ciclo de opressão] pretende “domesticar” o presente para que o futuro, na melhor das hipóteses, repita o presente “domesticado”, enquanto o segundo [círculo de segurança] transforma o futuro em algo pré-estabelecido, uma espécie de fado, de sina ou de destino irremediáveis. Enquanto, para o primeiro, o hoje ligado ao passado, é algo dado e imutável, para o segundo, o amanhã é algo pré-dado, prefixado inexoravelmente. Ambos se fazem reacionários porque a partir de sua falsa visão da história desenvolvem um e outro formas de ação negadoras da liberdade. É que, o fato de um conceber o presente “bem comportado” e o outro, o futuro como predeterminado, não significa que se tornem espectadores, que cruzem os braços, o primeiro esperando a manutenção do

presente, uma espécie de volta ao passado; o segundo, à espera de que o futuro “já conhecido” se instale. (p.14)

Ao círculo de segurança opõe-se o círculo da cultura, que revive a vida em profundidade crítica, como salientou Fiori, no prefácio da mesma obra (Freire, 1987). Minha aposta é na espiral cultural como meio de sair de uma repetição alienante, que aparece, na história de minha formação, como causa de tanta dor talvez desnecessária. Meu irmão, o único menino entre quatro irmãs, era extremamente inteligente e rebelde. Meus pais não souberam lidar com o temperamento dele, em um tempo quando a psicologia era um campo ainda desconhecido em nosso meio. Minha mãe tentou subjugar-lo, internando-o numa escola religiosa, como fizera com suas irmãs, quando ficara órfã. Ela continuava [e segue] acreditando na eficácia da aplicação de métodos rígidos na educação. No entanto, com o isolamento do convívio em família, se agravaram as questões ligadas à indisciplina, que já era uma das características do comportamento de meu irmão. Sua vida passou a ser um roteiro de desavenças, transgressões, punições, aumentadas por seu envolvimento precoce com drogas e culminando com seu assassinato, por criminosos da Polícia Militar, aos 36 anos.

Minha preocupação com meu irmão apareceu ressaltada em dois testes vocacionais a que me submeti, aos 15 anos e aos 17 anos, concomitantes à época em que ele começou, de fato, a delinquir. Por conta das formulações com que eu expressava minhas inquietações e meu desejo de contribuir para o bem estar do outro, me foram indicadas carreiras ligadas ao cuidar (psicanálise, enfermagem, fonoaudiologia), como possibilidades de garantia de sucesso profissional. Comprova-se aí a importância do que é experienciado, como influência no processo de formação do sujeito. Aquele era o tempo da Ditadura Militar, no Brasil. A tortura era quase legitimada, até mesmo em delegacias policiais e, por diversas vezes, meu irmão acabou sendo vítima desse procedimento ignóbil dos carrascos que representavam o poder do Estado. Meu pai era chantageado pela polícia e não parecia haver trégua nos acontecimentos terríveis que passamos a viver, como parte de um cotidiano quase infernal. Mesmo sem participar ativamente de movimentos políticos, porque eu pouco conhecimento tinha deles, já que havia censura aos meios de comunicação e ameaça aos movimentos sociais, fui marcada por mordaca e venda invisíveis, que aquele momento obscuro do país tentava nos impor, a todos os brasileiros. Como diz Bosi (1994),

A lembrança de certos momentos públicos (guerras, revoluções, greves...) pode ir além da leitura ideológica que eles provocam na pessoa que os recorda. Há um modo de viver

os fatos da história, um modo de sofrê-los na carne, que os torna indelévels e os mistura com o cotidiano, a tal ponto que já não seria fácil distinguir a memória histórica da memória familiar e pessoal. (p.219)

Por conta da desestrutura familiar que se seguiu aos primeiros eventos de desajustes de conduta de meu irmão, das dificuldades financeiras que passamos a viver concomitantemente e de um casamento desastroso de minha irmã mais velha (que pôs em xeque minha crença fantasiosa sobre uniões românticas estáveis), minha adolescência se deu num cenário conturbado. A realidade do sofrimento entrou em minha vida na fase em que eu deveria estar ouvindo *rock and roll* e dando risadas, como faziam as pessoas de minha geração. Não vivi essa leveza e descontração. Coincidindo com os tempos de medo e de abuso de poder a meu redor, passei o início da juventude me refugiando na literatura, no cinema e, mais adiante, numa certa alienação intelectual protetora. Compensei a falta de alegrias com um amadurecimento precoce, que parecia me trazer garantias de valorização. O trabalho regular foi a porta de saída encontrada, que poderia me abrir o caminho para o mundo adulto. De fato, eu apenas estava pondo em prática o aprendizado informal, presente desde sempre em minha vida, herdado a partir de meus avós e formalizado pelas muitas histórias de vida que eu ouvia. Esta era uma regra básica aprendida pelo exemplo: autonomia se constrói.

Dentro de um lar que se tornara bastante sufocante, logo desejei morar em um pensionato e ser independente. Mas não tinha coragem de magoar meus pais com esta atitude, que poderia ser interpretada como simples abandono e preferi seguir o roteiro exemplar, casando-me aos 20 anos e prometendo dar prosseguimento à saga do cuidar, que era o destino aprendido pelo exemplo.

## **1.2. Criando minhas famílias**

Casei-me com meu primeiro namorado, selando uma proposta de parceria, que julgávamos incluir paixão (confusão natural naquela fase de intensa produção hormonal) e era, de minha parte, apenas encantamento. Aquela união legal dava-me o passe para entrar na vida adulta e poder viver minha sexualidade de forma compatível com os princípios rígidos que eu absorvera. Meu marido vinha de uma família tão conservadora quanto a minha e, juntos, nos abrigamos nos medíocres valores burgueses de estabilidade, visando, para além do aconchego afetivo, prosperidade e segurança. Como era esperado acontecer, tive meu primeiro filho dois anos depois, aos 22; minha segunda filha aos 24; e me divorciei aos 27, quando descobri que

não amava meu marido o suficiente para continuar dividindo com ele um projeto de futuro. Não foi fácil, nem confortável. Não havia motivos graves que justificassem a separação, ele era um bom homem e minha insatisfação não parecia a ninguém um motivo aceitável. O fato é que desde o início do namoro, investira-me na cuidadora, no papel de mulher prendada, que zela por todos. Isto era extremamente estressante e me colocou em um lugar idealizado, que me distanciava do comum dos mortais.

Ainda casada, aos 25 anos, criei a Escola Viva, anexada a nossa casa e trouxe meus pais, que atravessavam sérias dificuldades financeiras, para viver conosco. Essa combinação de interesses parecia oferecer mais força a todos nós e, assim, a escola passou a ser um núcleo aglutinador. Meu pai já havia tido um primeiro enfarte, aos 55 anos, do qual, psicologicamente, nunca se recuperou. Adotei meus pais por essa época e, pouco a pouco, fui assumindo o lugar da grande matriarca, a toda-poderosa da família. No entanto, se eu desejava ter reconhecimento com essa atitude (o que de fato aconteceu), ela também me custou um esmero cada vez maior. Já não me sentia responsável apenas por minha família nuclear, mas envolvida em ramificações tentaculares que herdei da casa materna, em uma preocupação constante com irmãos, sobrinhos, tios e primos. Para agravar a situação, o fato de criar uma escola dentro de minha casa contribuiu para dar confiabilidade àquele arrojado projeto, atraindo mais facilmente a comunidade petropolitana tão conservadora. Consequentemente, envolveu-me numa trama de intimidade excessiva, criada entre minha vida particular e a clientela, gerando um tanto de solicitações muito maior do que é habitual haver entre escola e famílias e que prejudicava diretamente meu direito à privacidade.

Uma vez divorciada, aos 27 anos, e tendo sido despertada por um quase surto de criatividade - causa e consequência do nascimento da Escola Viva - desejei viver minha adolescência interrompida. Aproximei-me de grupos de estudantes universitários ligados a projetos culturais e, neles, encontrei espaço para desenvolver o prazer pela vida, para experimentar a espontaneidade e a alegria de que abria mão, anos antes, ao me tornar uma pessoa tão compenetrada. Mas esse convívio prazeroso e estimulante durou pouco tempo. Nunca descuidei das responsabilidades e elas logo me conduziram a um novo estágio de desenvolvimento, ao me cobrar uma vida mais metódica. Assim, voltei a me casar aos 31 anos, certa de que meus filhos seriam mais felizes em um lar tradicional (considerado mais estável) e, preciso confessar, sentindo falta de ocupar o lugar de mãe e esposa exemplares, que parecia me cair tão bem! Meu segundo marido tinha uma filha de uma ligação anterior, da mesma idade de minha segunda filha. Aos 33 anos tive, com ele, uma terceira filha e formamos, assim, um grupo familiar que incluía quatro crianças. Paralelamente, meu primeiro marido também já

voltara a se casar e teve igualmente uma menina, na mesma época. “Os seus, os meus, os nossos” passou a ser minha nova realidade. Quase o roteiro de um filme de Hollywood, com a força de dramatização realística do cinema francês ou argentino, talvez... O que importa, enfim, é que nas muitas famílias que formei, fui desenvolvendo o espírito de fraternidade, que sobreviveu mesmo a crises causadas por diferenças culturais, às vezes aparentemente incontornáveis. Aprendi, aí, o exercício da convivência em multiculturalidade e em interculturalidade, conceitos que se tornam contextualizados neste trabalho, a partir dos estudos realizados em Hooks (2013) e em Zwierewicz & Vallejo (2006).

### **1.3. Aceitando o desafio de viver só**

O antigo sonho de infância de tornar-me aluna interna no colégio, que na adolescência passou a ser o desejo de morar num pensionato, fora sempre causado por uma necessidade imperiosa que senti, desde menina, de ter uma vida mais tranquila e independente. Com o final de meu segundo casamento, tendo pouco mais de 50 anos, quando meus três filhos já estavam adultos, decidi ouvir minha alma - meu self mais profundo - e aceitar os desafios de uma vida solitária. No sossego da vida do campo, no centro urbano, em cidades pequenas, vivendo como hóspede em casas de família, em períodos que passei na Inglaterra, morando em uma casa de idosas ou em pensionato, fui-me preparando, pouco-a-pouco, para buscar um espaço de solidão agradável, produtivo, sem culpas ou remorsos e principalmente sem sofrer por saudades. Desde que meu filho, aos 21 anos, fora viver no exterior para estudar, eu e ele tivemos que nos habituar com a separação real. Percebi que as longas cartas que trocávamos levavam e traziam conteúdos preciosos, mais profundos de os que eram capazes de conter nossas conversas presenciais. É interessante como se passa a valorizar mais as palavras que, vindas de longe, chegam esporadicamente, como frutos amadurecidos durante o tempo gasto para transpor a distância. Novamente o pensamento de Bosi (1994), reforça minha reflexão, ao ouvi-la dizer que “quanto à distância física, é, às vezes, um fator de aproximação: o membro distante pode tornar-se uma figura mítica, amada de forma especial” (p.199). Eu já tinha o hábito epistolar desde que minha segunda irmã fora morar no Rio de Janeiro. Tivemos uma correspondência ininterrupta por 50 anos! Com ela, com meu filho (quando ele estudava no exterior) e com muitas pessoas com quem tenho trocado cartas durante a vida, aprendi que a distância pode potencializar a qualidade dos afetos. Há exemplos preciosos disso em coleções de correspondências entre artistas, escritores e pensadores famosos, que se tornam a melhor forma de percebermos seus caminhos e visitarmos suas almas.

Embora tenha crescido ouvindo a afirmação de que o ser humano é gregário, a verdade é que, nesse particular, sou talvez a exceção que confirma a regra. Ao mesmo tempo em que sou capaz de, com desembaraço aparente, participar de grandes eventos, falar em público e organizar reuniões, sei hoje, com muita clareza, que prefiro os encontros onde as pessoas podem de fato se ouvir e se ver, uma a uma. Talvez os mais de trinta anos de trabalho clínico, como psicoterapeuta, me tenham tornado mais exigente quanto à qualidade real de encontros capazes de promover ambiência de reciprocidade, mutualidade e experiências compartilhadas, como a psicanálise me mostrou. Provavelmente, o zelo que me dispus a ter com os alunos de minha escola, com a formação contínua dos professores e com o acompanhamento dos pais me tenha feito compreender a necessidade de relações bem cuidadas. Certamente, a percepção de o quanto é ilusório o enlevo do grande público pela performance de um apresentador (lugar que cheguei a ocupar muitas vezes), endeusando-o e transferindo para ele seus sonhos de poder e sucesso, foi um alerta para não sucumbir à tentação da vaidade, que cega e escraviza. Tudo isso junto fortaleceu meu projeto de uma vida mais retirada. E para ter liberdade, logo percebi, precisava também não conservar bens materiais. Educada no âmbito de uma família convencional, acostumei-me a dar valor à solidez física de um lar. Afeita a muitas recordações e apaixonada por livros, discos, recordações, objetos antigos e mais um sem fim de coisas que aprendi a colecionar, restauradora da vida que sou, precisei ter muita clareza para esvaziar as gavetas, abrir os álbuns e os baús, doando ou transformando em arquivos eletrônicos meus bens preciosos, colecionados por tantos anos com um apego indizível.

Havia, nos primeiros tempos da Escola Viva, um livro infantil intitulado *O rei de quase tudo* (França, 1974). Agora percebo, mais que nunca, o motivo inconsciente pelo qual escolhi as lindas ilustrações daquela obra para as pinturas com que adornei as paredes das classes, logo no segundo ano do funcionamento da escola. A história de um rei que quis aprisionar todas as coisas que admirava e terminou por perceber que, dessa forma, perdia o melhor da vida, representado pela essência da liberdade, e a consciência que adquiriu de que, para ter tudo, era preciso libertar aquilo que ele mantinha cativo, já me encantava desde então. Hoje sinto-me plena, vivendo apenas com o básico, em sintonia com meu próprio tempo. A tecnologia tornou-se uma aliada, permitindo-me trabalhar à distância, guardar meus textos na Nuvem, fazer consultas online e republicar meus livros no formato *Kindle Direct Publishing*, que garante que eles cheguem a pessoas de diversos países, simultaneamente. A comunicação se faz, sem custos, para qualquer lugar do mundo e eu sorrio ao lembrar do valor absurdamente alto que pagávamos por ligações telefônicas internacionais, 30 anos passados quando, com meu filho

tão distante, elas eram tão essenciais! Na escrita deste trabalho, que me obriga a rememorações, tanto me indago, quanto concluo como Bosi (1994):

Pode-se recordar, sem ter pertencido a um grupo que sustenta nossa memória? Estaremos sós, quando nos afastamos de todos para melhor recordar? Quando entramos dentro de nós mesmos e fechamos a porta, não raro estamos convivendo com outros seres não materialmente presentes. (p.191)

Em meio ao convívio com esses seres de minhas lembranças, espanto-me, hoje, sendo convidada a participar de trabalhos em parceria. Pode vir a ser mais um desafio para continuar a transmissão, recebendo em troca novos ensinamentos. A experiência de voltar à Universidade, de participar de seminários e de ser, na maioria das vezes, a pessoa mais idosa de todos os grupos de que tenho participado, me traz uma sensação de recomeço, que pretendo levar comigo até a última travessia, inevitavelmente tão solitária e desafiante quanto a da chegada a este mundo.

## **2. Ser e Fazer: Construção, desconstrução, reconstrução**

### **2.1. Ser: Primeiros passos**

O relato de minhas experiências formais, feitas segundo um roteiro, perpassado pelas experiências não formais, que enriqueceram meu percurso, e pelas experiências informais, que me levaram a aprendizados através das múltiplas vivências, ressaltam um conjunto de aspectos significativos que julgo terem sido determinantes em minha formação. Tanto quanto os encontros memoráveis de parcerias que desenvolvi e de exemplos que me inspiraram, minha história de vida constitui o corpo documental deste trabalho. Voltemos, pois, à narrativa.

Era o ano de 1948, que se iniciara com o assassinato de Mahatma Gandhi e que foi encerrado com a assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos. No Brasil, governado pelo General Dutra, Educação e Saúde Pública ocupavam um só Ministério. Foi nesse ano, de meu nascimento, que surgiu a discussão sobre a implantação da primeira Lei de Diretrizes e Bases na Educação, que só viria a ser aprovada em 1961! Eu já era quase adulta, quando a formalização do processo educativo em meu país de origem ainda continuava trôpega, mal saída de um engatinhamento moroso. Em Duque de Caxias, cidade da Baixada Fluminense de população composta preponderantemente por nordestinos, que deixavam sua região de

origem como vítimas da seca implacável do sertão agreste, e dominada por uma política muito próxima a do coronelismo, era mês de abril, quando cheguei a este mundo, de modo intempestivo. Não sei se me movimenteí demais no ventre de minha mãe, se o cordão que me ligava ao invólucro protetor era demasiado longo ou se, simplesmente, tudo apenas se passou como tinha que ser. O certo é que, quase sendo estrangulada pelo fio condutor da seiva de vida, nasci com o que se denomina morte aparente, aspecto cianótico causado por hipóxia (falta de oxigenação). Muito anterior ao advento das ultrassonografias no acompanhamento da gravidez, não houvera previsão de que pudesse vir a acontecer qualquer emergência. Como era costume à época, o parto foi realizado em casa, assistido por uma parteira felizmente muito experiente, que tratou de me reanimar com os recursos de que dispunha. Providenciou um choque térmico, imergindo-me em água quente, enquanto espargia água gelada em meu rosto. Foi assim, num susto antecipado, que eu dei meu primeiro grito, saudando a vida ou aterrorizando-me com ela, nunca saberemos ao certo. Por isso me chamaram Maria. Minha mãe, ao ver-me sem os sinais vitais, rogou por Nossa Senhora, prometendo-lhe dar-me seu nome, se eu sobrevivesse. Não posso afirmar se a falta de oxigenação, ocorrida naqueles minutos decisivos após o nascimento, deixou alguma pequena seqüela em meu cérebro. Nunca investiguei, porque prefiro acreditar no milagre completo. Mas o sentimento de um nó forte me apertando a garganta, a cada vez que me deparava com situações difíceis, persistiu por toda minha infância. Eu perdia o choro, como se usava dizer. Só comecei a falar quando já tinha mais de dois anos. Isso preocupava a todos, uma vez que, sendo a terceira filha, numa família expandida por muitos agregados, teoricamente não me faltava estimulação. Hoje penso que devo ter percebido, muito cedo, o quanto as palavras podem ser traiçoeiras. O fato é que, mais adiante, aprendendo a falar, não cometi os erros de pronúncia comuns às crianças pequenas, com apenas um curto episódio de gagueira e uma rouquidão súbita, na primeira infância, cujas causas nem chegaram a ser localizadas. A verdade é que, quando resolvi me arriscar no mundo da comunicação oral, tornei-me uma tagarela e fui, pouco a pouco, aprimorando oratória e retórica, que viriam a ser meus instrumentos de trabalho.

Neste ponto, procurarei as lembranças de minha história pela rota da educação, seguindo a cartografia freiriana, dos “sonhos, projetos e percursos” E será “entre perdas, alegrias, exílio, encontros e retornos” (Freire, 1986), que se dará também minha passagem de educanda a professora, educadora, pensadora e escritora. Foi assim que aconteceu com Paulo Freire e, eu creio, é deste modo com quem quer que ouça o chamamento, aceitando atender a essa vocação. Vou em frente, através das recordações, sem ilusão de garantias ou de qualquer segurança. Minha vida escolar iniciou-se aos 4 anos, quando fui para o Jardim de Infância e já



morávamos em Petrópolis, uma cidade serrana, de colonização alemã. Logo me destaquei por meu interesse e facilidade em aprender tudo o que me era ensinado. Esse meu evidente desembaraço fez com que, em pouco tempo, eu me tornasse uma recitadora, uma pequena atriz, sempre posta no palco, nas inúmeras apresentações da escola. Eu gostava desse lugar de visibilidade, talvez porque exibir meus talentos fosse uma maneira de garantir a admiração de meus pais e das professoras. Ser filha do meio tem disso. Entre quatro irmãos, a competição por um lugar de reconhecimento forçou-me a encontrar um caminho singular. Destacar-me por meu desempenho, nas escolas por onde passei, foi sempre minha força maior. Embora minha infância tenha sido cercada de conforto, tive, quando menina, a oportunidade de entrar em contato direto com a pobreza e com a ignorância, de uma maneira peculiar que, certamente, marcou meu destino profissional. Morávamos em Petrópolis – a aristocrática Cidade Imperial brasileira – mas, aos domingos, costumávamos ir a Caxias, visitar meus avós. Quando passávamos de automóvel pelas ruas daquela cidade, eu ia assistindo, através da janela do carro, a vida de famílias quase miseráveis, que moravam em casebres, margeados por valões negros. Era como uma tela móvel de um quadro, muito diferente da bucólica paisagem serrana, quase estática, de meu dia-a-dia. Ali brincavam meninos e meninas, muito pequenos, descalços e seminus, entre cães, porcos e galinhas, como se fosse natural viver em tamanha carência e abandono! A sensação que a comparação entre aqueles dois cenários, tão díspares, me causava condiz com a fala de Rancière (2002), ao ponderar que “os indivíduos são seres reais e a sociedade, uma ficção” (p.137).

Assim nasceu meu desejo de ser educadora. Surgiu como um sentimento muito forte, que eu passei a alimentar e que, da mesma forma, me transportava a uma terceira realidade fictícia. Em minhas fantasias, me via como alguém adulto, que oferece seus cuidados a todos. Eu nem acabara os primeiros anos escolares e já queria estar pronta para fazer chegar, o pouco que sabia, às pessoas que tinham menos oportunidades que eu. É claro que pensava que, para tanto, bastaria investir-me na personagem adequada, um misto de enfermeira e professora ideais. Na elegância imaginária de um discreto vestido chemisier de alguma cor pastel, cabelos higienicamente presos em coque, um doce sorriso nos lábios, firmeza e bondade nas ações, qual a heroína de um filme ou romance, eu socorreria, uma por uma, aquelas crianças, facilitando-lhes o acesso ao mundo das bonitas histórias, da saúde protegida, da comida boa e da cama acolhedora, de que eu e meus irmãos desfrutávamos. Nessa época, eu imaginava esse querer intenso como o suficiente para formar um bom educador. Durante as férias escolares, acontecia de, costumeiramente, irmos para praias isoladas, onde nos alojávamos em casas arrendadas, sem os habituais confortos de que dispúnhamos na vida da cidade. A ideia era

mudar de ares, ir da montanha para junto do mar, tomar sol, relaxar. Mas, para além dos bens da saúde física, essas oportunidades nos traziam vivências muito estimulantes! Retirar a água do poço, deixá-la aquecer-se em baldes expostos ao sol, fazer fogueiras em redor da casa, à noite, para espantar os mosquitos e usar lampiões de querosene para iluminação, todos esses expedientes ampliavam não apenas nossa imaginação, mas nossa capacidade de perceber os cuidados básicos, necessários para sobrevivência, em condições aparentemente adversas ou pelo menos bem mais precárias do que as que conhecíamos. Cada viagem daquelas, algumas vezes feitas na carroceria de caminhão (porque havia tios que tinham lojas de material de construção e dispunham desses veículos), era quase uma festa para a criançada – primos e irmãos, reunidos muitas vezes. Incluía desde o movimento quase mágico do bota-e-tira a lona de cobertura na caçamba do caminhão – o que criava uma aura circense aos acontecimentos – passando pelos imprevistos dos motores movidos a água, dos veículos antigos, que ferviam a meio da estrada, obrigando o motorista a parar. Assistíamos, nessa hora, aos homens esfriarem cuidadosamente o motor com panos úmidos improvisados para este serviço, até que se pudesse voltar a pôr o veículo em movimento. Educação totalmente informal, em aulas práticas de Educação Física e de Física, termodinâmica, princípios de mecânica, tudo vinha em um pacote excitante de aventura! Em uma dessas ocasiões, já ao anoitecer, sacos dos suprimentos se romperam, espalhando os grãos de feijão e arroz que estavam sendo transportados, para garantir nossa alimentação básica pelo longo tempo das férias. Recolhidas apressadamente, as espécies diferentes foram inevitavelmente misturadas e depois, ao chegarmos a nosso destino, precisaram ser separadas, para que fossem preparadas as refeições. As crianças foram incumbidas dessa tarefa e, diariamente recebíamos, cada uma de nós, pequenas porções bicolores, para o trabalho a realizar. Assim, casualmente, nos introduziram ao treinamento informal de seleção – um princípio matemático fundamental. Inesquecível lição, perfeitamente contextualizada! E, assim, íamos ao encontro dos longos dias de verão, das frutas nativas, colhidas diretamente das árvores do terreno da casa onde estávamos ou surrupiadas das fruteiras dos vizinhos, dos peixes pescados pelos homens, à noite, no ritual do arrastão... Aprendíamos os novos sabores, as espécies diferentes de frutos, novas colorações de solos diversos, os nomes dos peixes, dos crustáceos, da flora marinha. O manguezal era, para mim, um imenso campo de mistério que, com a mornidão fecunda de seu corpo, expunha a energia vital em sua aparência mais primordial.

Esse aprendizado espontâneo e estimulante se diversificava de tal forma, que, em pouco mais de dois meses, voltávamos à vida escolar, considerada ideal (civilizada), trazendo uma gama de experiências e informações incontáveis, jamais incluídas em qualquer currículo que

nos pudesse vir a ser oferecido. A importância que dou àquelas vivências de minha infância aparece reforçada por Canário (2006a, p.201), quando este, recuperando a definição de Coombs (1986) para educação informal, usa uma citação de Pain (1990), que pensa a educação informal como

o processo ao longo da vida através do qual cada pessoa adquire conhecimentos, capacidades, atitudes, a partir das experiências quotidianas e do contato com o seu meio. (...) regra geral a educação informal não é organizada, não é sistematizada, nem sempre é intencional. Ela constitui a maior fatia da aprendizagem total, durante a vida de uma pessoa, mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas”. (p.126)

Entretanto, analisada do ponto de vista formal, minha educação foi igualmente variada e múltipla. Frequentei diversas escolas. Desde pequena, sendo muito observadora e crítica, percebi, nos dois colégios religiosos em que estudei, um regime hierárquico severo e às vezes desumano, que em nada me agradava. As alunas mais pobres, as consideradas menos inteligentes, mais tímidas, tanto quanto aquelas mais rebeldes, eram expostas a situações de injustiça e de humilhação, sem direito à defesa. Naquelas ocasiões, eu me sentia muito mal tanto por ser valorizada ao ser exibida como troféu, quanto ao ser repreendida se denunciava o abuso cometido por alguma professora contra alguma de minhas colegas. Creio ter sido salva por minha percepção da realidade, que sempre me levou a reagir e a não me acomodar simplesmente, em um ambiente que criava estratificações absurdas e nada construtivas. Essas considerações fazem-me lembrar a denúncia de Rancière (2002):

... a instrução escolar é cada vez mais encarregada da tarefa fantasmática de superar a distância entre a igualdade de condições proclamada e a desigualdade existente, cada vez mais instada a reduzir as desigualdades tidas como residuais. Mas a tarefa última desse sobre-investimento pedagógico é, finalmente, legitimar a visão oligárquica de uma sociedade-escola em que o governo não é mais do que a autoridade dos melhores da turma. A estes "melhores da turma" que nos governam é oferecida então, mais uma vez, a antiga alternativa: uns lhes pedem que se adaptem, através de uma boa pedagogia comunicativa, às inteligências modestas e aos problemas cotidianos dos menos dotados que somos; outros lhes requerem, ao contrário, administrar, a partir da distância indispensável a qualquer boa progressão da classe, os interesses da comunidade. (p.13)

Quando Freire (1996), fala sobre o respeito que o educador precisa ter à autonomia do ser do educando, alerta-nos para o fato de que o professor que ironiza o aluno e que o minimiza, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (p.66). Foi assim que aconteceu comigo um episódio totalmente extraordinário, gerado dentro de uma dessas sociedades escolares estruturadas sobre princípios que sufocam o potencial de certos alunos, enquanto exaltam o de outros. Aos 11 anos, quando eu estudava no tradicional Colégio Notre Dame de Sion, onde estava prestes a fazer o Exame de Admissão ao Ginásio, uma etapa de transição muito importante na vida escolar daquela época, comandeí uma pequena rebelião contra repetidas atitudes cruéis de uma determinada professora, acontecidas em diversas classes e que não eram denunciadas pelos adultos. Ao final do movimento, mesmo tendo sido acolhida e ouvida pela direção pedagógica da escola, nada conseguiu reparar a quebra que minha confiança sofreu por não ver nenhuma atitude de surpresa ou repúdio ao posicionamento da professora, partindo da diretora, pessoa que eu considerava imensamente justa, até então. Seus olhos demonstravam inegável admiração por minha convicção, mas isso só reforçava a estrutura perversa do sistema, como eu o percebia. Por conta dessa descrença, que se expandiu a todo a proposta da escola, insisti com meus pais para que me transferissem para uma escola pública, onde meu irmão estudava. Ele fora posto ali como um castigo por ter sido reprovado no internato de um colégio religioso que frequentara. Era, eu sabia intuitivamente, um rebelde nato. E, provavelmente, me identifiquei com sua atitude.

Acabei por conseguir a anuência de meus pais para trocar de escola e, assim, após ser a primeira colocada na prova de seleção, entre centenas de outros estudantes, ingressei no primeiro colégio misto em que estudei, embora, ali, meninos e meninas fossem dispostos em classes separadas. Mas, ao iniciar o ginásio nessas circunstâncias, me dei conta do constrangimento de ser a mais pequenina aluna da escola. Meu destaque vinha, agora, do fato de eu parecer uma criancinha! Tornei-me motivo de gracejos feitos pelos meninos mais velhos, o que me fez viver aquela situação mais como humilhante que como elogiável. Na sequência, a escola pública, ainda que tenha paulatinamente confirmado meus sucessos, foi, para mim, uma grande decepção, em muitos aspectos. Era um ambiente mal cuidado, com professores extenuados (que corriam de uma escola para outra, cumprindo uma extensa jornada de trabalho) e eu tinha colegas muito mais experientes que eu, nos mistérios da vida adulta. Esta observação sobre o ambiente que encontrei ali, me faz voltar outra vez a Freire (1996), quando ele salienta a importância do zelo, afirmando que o desrespeito com o espaço pedagógico “é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica” (p.73). Como forma de colaborar na transformação daquele ambiente, logo no primeiro ano tomei a iniciativa de

organizar um clube entre as alunas e, no ano seguinte, desenvolvi o projeto de um jornalzinho escolar. Eu pensava esses movimentos como espaços onde pudéssemos conviver mais dinamicamente, expressando nossas ideias e buscando cultivar o diálogo sobre o cotidiano do colégio. Já existia em mim a consciência do poder transformador da palavra, como ponte e fonte de diálogos fecundadores. Como Rancière (2002), concebeu:

Os pensamentos voam de um espírito a outro nas asas da palavra. Cada vocábulo é enviado com a intenção de carregar um só pensamento, mas, apesar disso, essa palavra, esse vocábulo, essa larva se fecunda pela vontade do ouvinte; e o representante de uma mônada torna-se o centro de uma esfera de ideias que irradiam em todos os sentidos, de forma que o falante, para além do que quis dizer, disse realmente uma infinidade de coisas; ele formou o corpo de uma ideia com tinta, e essa matéria destinada a envolver misteriosamente um só ser imaterial contém realmente um mundo desses seres, desses pensamentos. (p.72)

Contudo, passados dois anos, fui seduzida pela possibilidade de ir estudar na escola para onde minhas irmãs tinham sido transferidas, ao saírem pouco depois de mim, do Colégio Sion. Era uma escola particular, aparentemente bem mais charmosa que a minha escola estadual. Pensando melhor, enquanto faço essa narrativa, reconheço um outro motivo que talvez me tivesse levado a querer ir para a escola pública: foi a consciência de que minha família atravessava um período de dificuldade financeira. Julgara estar contribuindo para minimizar aquela situação, ao abdicar da escola de elite, a mais cara da cidade. Como, no entanto, minha atitude não pareceu ter sido totalmente compreendida, nem ter servido de exemplo para minhas irmãs, senti-me prejudicada. Essa sensação se agravou quando percebi que, entre minhas colegas de turma e as novas colegas de classe delas, havia um abismo social. Tal constatação constrangedora aconteceu quando algumas delas se encontraram em nossa casa, numa ocasião em que eu promovia uma reunião do jornal. Naquele momento, pude ver claramente que já não sabia a qual daqueles grupos eu desejava pertencer. Os fantasmas da sociedade onde só existe lugar seguro para os vencedores voltavam a me assombrar.

Foi assim que cheguei ao Colégio Werneck, uma escola particular e leiga, onde moças e rapazes compartilhavam as mesmas classes, um ambiente bastante estimulante para viver a segunda fase de minha adolescência. Encontrei, ali, um grêmio estudantil já organizado, do qual logo passei a ser a secretária, o que me permitiu participar da elaboração e promoção de muitos eventos internos e intercolegiais. Além disso, a oportunidade de convivência com os

alunos do internato, meninos e rapazes oriundos de outras regiões do Brasil, com experiências culturais muito diversas e enriquecedoras, me ofereceu o campo ideal onde viver meu entusiasmo e espontaneidade, dentro de uma atmosfera bastante democrática. Mas, passados dois anos, chegou o momento de começar a pensar numa profissão futura e de identificar a que o curso secundário ela estaria alinhada. Com 15 anos, eu continuava alimentando meus sonhos infantis de ser professora e escritora, o que me impediu de levar a sério o resultado de um processo de orientação vocacional por que passei e que me apontou o talento para vir a me tornar uma psicanalista. Decidi ignorar aquela possibilidade, que me pareceu muito distante do que eu sonhava e me matriculei no Instituto de Educação Estadual, para fazer a Escola Normal (como era chamado o curso de formação de professores). Eu já vinha trabalhando como explicadora para colegas de classe de minha irmã mais nova e, na tentativa de promover o progresso escolar daquelas alunas, que para mim implicava o desenvolvimento como um todo, entusiasmei-me e voltara a perseguir a imagem ideal da abnegada reformadora do mundo. No entanto, mal havia completado dois meses da experiência na Escola Normal e me vi totalmente entediada, imersa em aulas medíocres e cercada por colegas (embora a escola se propusesse a ser mista, a turma era composta somente de moças!) que, em sua maioria, ali estavam apenas aguardando a chegada de um noivo, para se dedicarem aos sagrados deveres do lar. Destino muito pouco interessante para meus anseios, eu julgava. Retornei, então, ao Colégio Werneck e aos caminhos que me tinham sido indicados pela orientadora vocacional.

Estávamos em 1963 e, no Brasil, o roteiro para eu vir a ser uma psicanalista seria cursar Medicina, com especialização em Psiquiatria. Era um tempo em que o ensino secundário oferecia ramos específicos, de acordo com a profissão que o estudante pretendesse seguir. Fui fazer o curso Científico de Medicina e me debati com os estudos de Física e Química, sem ter nenhuma atração por essa área, das ciências exatas. Paralelamente, me envolvi com um grupo de teatro amador, recém-criado pelo professor de Português – Maurício Cardoso de Mello Silva, o primeiro destaque que faço, neste relato, como o de um encontro exemplar, dentro de meus processos de educação formal e de educação não formal. Eu conhecera o professor Maurício quando era aluna da 6ª. série do que chamamos hoje, no Brasil, de Ensino Fundamental, no Ginásio Estadual Washington Luís, do qual ele era o diretor. Ao organizar aquele jornalzinho de classe de que falei anteriormente, fui procurá-lo, para pedir seu apoio oficial. Ele recebeu a menininha de 13 anos que eu era, com menos de 1,40m de altura, oferecendo-me o respeito e a atenção com que se recebe a visita de uma autoridade. Mais adiante, no final do ano, quando desejei mudar de escola e requeri minha transferência, fui surpreendida por uma convocação para voltar a seu gabinete. Ele quis saber os motivos pelos

quais eu queria deixar o colégio e tentou, pacientemente, mostrar-me a frivolidade de meus argumentos. Acabou por aceitá-los, de forma compreensiva, ao perceber, em sua sabedoria, os motivos românticos que, às vezes, levam os jovens a parecer tão tolos.

Três anos mais tarde, então, reencontrei o prof. Maurício no Curso Científico do Colégio Werneck, lecionando Português na classe que eu passei a frequentar. Eu já trazia em mim o encanto e o prazer pela escrita e pela leitura, mas andava decepcionada com professores que procuram avidamente, nos textos dos alunos, os erros ortográficos ou de concordância, mais do que uma forma original de expressão. Eu que, sem dificuldade, escrevia diários, cartas sem fim, cadernos e mais cadernos de poesia, andava esbarrando, ao compor minhas redações de escola, com o aprisionamento causado pelos temas formais, que nos eram impostos. Via meus escritos irem se tornando cada vez mais insossos, sem conseguir expressar aquilo que eu percebia, como minha alma e meus sentimentos captavam. Na tentativa de acertar as fórmulas impostas, eu estava suprimindo a paixão, que sobrava nos versos escritos em segredo e ocultos em casa, quase como produto marginal. Aconteceu, então, que, na primeira redação que fiz como tarefa das aulas do professor Maurício, fui saudada com a nota 9,5. Quase a nota máxima! Ele me reconhecia como autora! Corrigiu meus poucos erros com delicada generosidade e, como que milagrosamente, dali para diante, eu não cometeria novas faltas significativas. Passei a escrever sem reservas e nunca mais tirei menos que 10 nas redações. Estava desfeita a maldição, que quase me levou a conformar-me com a mediocridade, hoje eu suponho. Cheguei a ganhar dois concursos literários para estudantes e pude me orgulhar disso, sem culpa ou arrogância. Por essa época, o professor Maurício estava organizando o grupo de teatro Estudantes Unidos. Inscrevi-me, participei do elenco, e encenamos Garcia Lorca, no Teatro Mecanizado do Palácio Quitandinha, num palco por onde haviam passado artistas nacionais e internacionais de renome! Esta, uma marca que aprendi com esse mestre: buscar sempre fazer o melhor, da forma mais aprimorada possível. Num grande movimento estudantil, mobilizamos toda a cidade, solicitando apoio para a montagem da peça. Fizemos um espetacular trabalho de divulgação (quando ainda não havia nenhum recurso tecnológico auxiliar) e conseguimos lotar o enorme teatro, com uma plateia para duas mil pessoas e repetir a peça ainda duas vezes, em outras salas de espetáculo, na cidade. Mas isso não impediu que o professor Maurício se visse obrigado a investir parte de seus recursos pessoais no projeto, sacrificando-se e a sua família, pelo ideal de fazer teatro de qualidade, numa cidade interiorana, como Petrópolis.

No entanto, logo em seguida às apresentações da peça *Dona Rosita, a solteira*, afastei-me do grupo, para retomar meus projetos românticos, sensatos e burgueses, como os descreveu ternamente o próprio Maurício, numa poesia de sua autoria, com que me presenteou à

despedida. Mas continuei afetivamente ligada a ele e acompanhei (não sem uma ponta de arrependimento por não mais fazer parte do grupo) nossa companhia de teatro se transformar no grupo Caleidoscópio e ganhar vários prêmios em festivais, confirmando, assim, a qualidade ímpar daquele trabalho, que foi levado adiante por vários anos. Na coordenação e direção do grupo teatral, assim como em sala de aula, o professor Maurício era o pai suficientemente bom – transposição que faço do conceito formulado por Winnicott (1975), para definir a função materna como fundamental para o estabelecimento da capacidade de criar, no sujeito. Homem bonito, amável, dono de uma risada grave e calorosa, Maurício tinha excelente senso de humor e sabia usar a ironia e até ser mordaz quando, impedido de expressar claramente suas ideias, não aceitava deixar de marcar posição. Concomitantemente, sabia ter atitudes extremamente pacientes e carinhosas, suportando com firmeza, aliada a uma imensa ternura, as malcriações de certos alunos que, sem compreender sua generosidade, abusavam de sua tolerância, não cumprindo tarefas em classe ou relaxando os prazos de entrega dos trabalhos. Ele jamais negava a nenhum de nós o direito a externar uma opinião contrária à sua. Assim, nossa convivência em sala de aula sempre era estimulante para todos. Como lembra Canário (2006a), existia ali um "contexto rico de estímulos" (p.215), onde, segundo Grácio (1995), “as mentes enriquecem, liberta-se e treina-se a palavra oral e escrita, crescem a confiança e a capacidade de analisar situações e problemas, tomar decisões, imaginar soluções alternativas” (p.398).

Tendo reconhecido, na entrevista que me concedeu durante a preparação de minha monografia de pós-graduação (Espírito Santo, 1998) que às vezes é necessário ser extremista, Maurício sabia sê-lo, garantindo, na presença contínua do afeto que distribuía a mãos largas, a autoridade de assim se expressar, com toda ênfase, sempre que preciso. O grupo de teatro, que criou, foi um movimento de resistência, quando uniu estudantes de diferentes colégios da cidade, em um tempo em que o Brasil estava mergulhado em profunda obscuridade, imposta pela Ditadura Militar. Nosso fazer teatral era, na visão de Canário (2006a) uma das "múltiplas modalidades de organização informal e de resistência" (p.214). Formado pela vida, Maurício Cardoso tivera uma infância sofrida. Não chegou a conhecer sua mãe, que perdeu quando ainda era bebê e cresceu, de transferência afetiva em transferência afetiva, cuidado por muitas mães substitutas, entre muitos irmãos e irmãs, buscando estruturar-se num mundo muitas vezes hostil. Extremamente sensível, autodidata confesso, construiu-se principalmente através da música, da palavra, da poesia e aprendeu a amar, amando – bom admirador do poeta Carlos Drummond de Andrade (2008) que sempre foi. Como seus sete filhos e sua esposa estavam sempre a seu redor, esta última acompanhando-o nos incontáveis ensaios de peças e reuniões do grupo teatral, expandi também, a partir de seu exemplo, minha concepção da função de



família, na transmissão de valores e de atitudes comunitários. Por isso mesmo, muitos de nós, seus ex-alunos, continuamos a visitá-lo anos a fio, buscando a pós-graduação em dedicação e desprendimento. Sua casa era sonora (de vozes, músicas e poesias declamadas) e colorida pelas capas dos livros (expostos numa enorme estante tosca, que o acompanhava, mudança após mudança) e pelas taças e placas comemorativas das vitórias alcançadas em festivais de teatro ou ofertadas pelas tantas turmas de que foi o paraninfo, por ocasião das formaturas. Socialista coerente, não acumulou riquezas. Nem ao menos uma casa própria chegou a possuir. A fortuna que guardava eram os escritos – os seus próprios e as redações de muitos alunos, que ele julgava preciosas. Rancière (2002) diz que “no ato da palavra, o homem não transmite seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa. Ele se comunica como artesão: alguém que maneja as palavras como instrumentos” (p.27). Tudo, ao redor de Maurício, formava um círculo de cultura, um *setting* para o desenvolvimento daqueles que conviviam com ele. Sua presença simples, generosa e ímpar, ensinou-me a confiar mais em mim. Pude continuar olhando para os professores com desafio, como era natural de meu temperamento, sem que isso constituísse ou fosse interpretado como desrespeito. Aprendi que o amor pode ser conjugado com estudo e trabalho sérios, e que carinho, convivência e busca de afinidades não nos expõem a riscos, nem são armas de sedução. Mais que isso: aprendi que ter (e às vezes manter) opiniões discordantes sobre gostos e identificações (jamais em relação a valores éticos!) não é impeditivo de que surja, pela admiração, o desenvolvimento da amizade. Aprendi que não é preciso que sejamos heróis, para sermos grandes. Acho que foi com ele que comecei a distinguir o conceito de sucesso, como um processo sucessivo de pequenas conquistas, do significado de vitória. Pois, como Rancière (2002) aponta:

Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais. (pp.44-45)

Foi assim que vivi, pela primeira vez, a experiência de lidar com um verdadeiro mestre, cuja inveja, constitucional segundo Melanie Klein (1991), não se interpõe, venenosa, prejudicando consciente ou inconscientemente o crescimento do discípulo. Maurício não competia com seus alunos, por isso podia projetar, cada um deles, em sua rota própria, rumo ao infinito, como expresso nos versos de Kalil Gibran (2013), que comparam a função dos pais, em relação aos filhos, à propulsão que o arco dá à flecha (p.9). No final do 2º ano do curso

científico (correspondente ao ensino médio de hoje), com péssimas notas em Física e Química, em contrapartida encantada pelos caminhos das Artes, transferi-me para o curso de Letras. Ali aconteceu meu encontro com a Filosofia (que nos foi apresentada através da reflexão sobre os textos de Fernando Pessoa) e com as aulas de Literatura. Juntas, essas duas vias me impulsionaram ao livre pensar.

## **2.2. Fazer: Vocação e ofícios**

Paulatinamente, as dificuldades financeiras haviam retornado a minha família e eu sabia que precisava conseguir um emprego. Desde os 9 anos mantinha intimidade com o mundo do trabalho. Como meu pai era comerciante, eu auxiliava nas vendas de brinquedos pela época do Natal, quando o movimento da Galeria Mundial (da qual ele era o proprietário, em Duque de Caxias) aumentava muito. Já na adolescência, prossegui trabalhando, sempre que necessário, no Bazar Casa Seabra que meus pais possuíram, em Petrópolis. No entanto, aquele trabalho não era remunerado, não constituindo, assim, um vínculo empregatício. Era a colaboração natural, que eu e meus irmãos éramos chamados a dar, na atividade que garantia o sustento da família. Vivemos ali uma espécie de relação mestre/aprendiz, onde a transmissão se dá através do exemplo dos mais experientes, que Rugiu (1998) vai caracterizar como sendo promotora de educação não formal e informal, simultaneamente e em tempo integral. “Os aprendizes, em essência, aprendiam fazendo.” – diz ele (p.19). Já para Dewey, citado por Rugiu (pp.19-20) qualquer oportuna atividade deveria ser usada somente com finalidade pedagógica, exatamente ao contrário do que ocorria na formação do artesão. Nesse sentido, mais que aprender fazendo teria sido melhor dizer fazer aprendendo.

Portanto, vir a ter uma relação de vínculo empregatício significaria, simbolicamente, o início da vida adulta, a busca pela autonomia. Eu sentia que esse momento ritualístico havia chegado. No segundo semestre daquele ano, consegui com o diretor do colégio – Dr. Carlos Alberto Werneck, um educador bem à frente de seu tempo - ser dispensada da frequência às aulas durante todos os dias úteis, para poder trabalhar. Passei a assistir apenas as aulas de sábado, com o compromisso de cumprir todas as tarefas e me submeter às avaliações de cada uma das disciplinas. Acordo firmado, aos 18 anos pude começar minha vida profissional formalizada, como professora de Português para estrangeiros, num Centro de Formação Intercultural, que se instalara em Petrópolis. Curiosamente, durante os estudos preliminares deste curso de mestrado, tomei conhecimento, através das pesquisas que vim realizando, de que aquela instituição onde trabalhei fazia parte de uma rede de centros da mesma espécie, cuja

sede central, em Cuernavaca no México, fora fundada e era dirigida, naquela mesma época, justamente por Ivan Illich, autor que eu só vim a identificar nos dias de hoje, e a quem recorro, como um dos teóricos, durante o presente relato. Como coincidência não existe, tomo a sincronicidade como um sinal de assertividade, a considerar. Estávamos em 1966. Não havia liberdade de expressão no Brasil e eu, defensivamente, mantinha-me bastante alienada das questões políticas. O CENFI, acabei descobrindo bem mais adiante, servia de proteção (uma forma de disfarce) para a chegada de religiosos estrangeiros, que iam colaborar com os crescentes movimentos de resistência à ditadura militar, no interior do Brasil. Os acontecimentos que dão a esse período de minha vida um significado maior, talvez, um dia, mereçam ser narrados detalhadamente. Por ora, somente me parece importante registrar que fui ao encontro do Bispo Diocesano da cidade, alguém que eu conhecia pessoalmente, pelo destaque que eu tivera em concursos de catequese das escolas católicas onde estudara. Movia-me a esperança de entender melhor qual a participação da Igreja Católica em algo não bem definido, de que eu percebia sinais, na leitura que fazia pelas entrelinhas dos fatos que ia observando no cotidiano do CENFI. Vi-me confrontada, nesse episódio da visita ao Bispo, com a intrincada política interna da Igreja Católica e suas tendenciosas ramificações com o poder público, na época representado por militares torturadores e algozes da liberdade de expressão. Ocorreu que, no dia seguinte a nossa conversa, o Bispo Diocesano de Petrópolis me encaminhou ao Batalhão Militar da cidade, onde fui recebida por um representante do SNI (Serviço Nacional de Informação), que me propôs executar um trabalho de espionagem secreta, no CENFI. Recusei, é claro e, estarrecida, pedi demissão do trabalho, no dia seguinte. Desse modo, totalmente descrente dos valores hierárquicos com que havia sido formada, resolvi abandonar a utopia e tratei de pragmatizar minha vida, literalmente. Ao terminar os estudos secundários, não busquei um curso universitário e fui trabalhar como secretária, em um escritório de advocacia. Acumulando com aquele emprego, voltei a dar aulas particulares para alunos com dificuldade de aprendizagem e organizei meu cotidiano em torno de poder realizar o sonho de constituir minha própria família.

Meu primeiro namoro iniciado só aos 17 anos, virou noivado oficial aos 18 e logo me levou ao casamento, quando eu tinha 20 anos. Um ano e meio depois, grávida de meu primeiro filho, com a noção da responsabilidade que teria sobre a vida de um novo ser humano, resolvi retomar os estudos. Fiz o vestibular para Pedagogia, que era o caminho indicado àquela época para ser professora de Matemática, como eu supunha desejar ser, pela facilidade e prazer que sentia ao preparar os alunos para exames, nessa área. Aprovada, ao ir me matricular, descobri que as regras haviam mudado e que, dali pra diante, o curso de Pedagogia ofereceria apenas

opções de eu me tornar administradora escolar, orientadora educacional ou supervisora pedagógica. Da decepção à aceitação da realidade, comecei a frequentar as aulas, mesmo sem saber qual dos ramos escolheria, a meio do curso. Durante a gravidez, surgiram duas oportunidades de novos empregos: escrever crônicas para um jornal da cidade – Diário de Petrópolis – e lecionar numa escola primária. Aceitei os dois trabalhos e consegui conciliar as atividades com os estudos, por alguns meses. Nesse meio-tempo, um concurso público, que eu fizera logo depois de casada, e para o qual fora aprovada em primeiro lugar, me tornou uma funcionária pública da Secretaria de Administração da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, não por coincidência, a cidade onde eu nascera, distante 50 km de Petrópolis, onde eu morava. Aquele cargo não representava para mim nenhum sonho de carreira significativa. Fizera o concurso durante minha febre do pragmatismo e agora ali estava, sendo levada a honrar o caminho que me seduzira à época, por parecer o mais simples e seguro. Consequentemente, nem cheguei a frequentar o segundo semestre da faculdade. Meu filho nasceu em junho de 1970 e em setembro eu já estava trabalhando em Caxias. Mas logo no ano seguinte, não suportando mais me sentir distante da reflexão que os estudos sempre me provocaram, retornei à faculdade. Era muito difícil conciliar os horários, eu ficava extremamente cansada, mas vibrava com a possibilidade de aprender mais e me inserir na transformação do mundo, tornando-o um lugar melhor, com que eu voltava a sonhar, para criar meu filho.

No entanto, a Universidade Católica de Petrópolis sofria também os efeitos da intervenção militar que agrilhoava o Brasil. A qualidade de ensino caíra demais e eu, mais adulta e muito sedenta por participação, ousei me posicionar diretamente em relação a isso. Aconteceu que, embora eu tivesse excelentes notas, reclamei da qualidade das aulas, em sua maioria nada estimulantes. Meu protesto, claramente exposto, desagradou a uma determinada professora. Tendo sido interpelada por ela, não neguei minhas afirmações e lhe propus que me liberasse da frequência, permitindo que eu apenas fizesse as provas. Eu estava apenas repetindo a proposta que me levava a ter sucesso na experiência que vivera no colégio Werneck, sem atentar para as diferenças entre os dois ambientes e situações. Indignada, sentindo-se afrontada, a professora fez uma representação contra mim, junto à direção do curso. Chamada pelo coordenador, ouvi dele que certamente eu tinha razão, mas que não era permitido falar sobre isso e que eu deveria me retratar com a tal professora. Choque duplo, uma vez mais, porque o tal coordenador era justamente um renomado psicólogo, com quem eu fizera os segundos testes vocacionais, quando estava em dúvida sobre que profissão deveria seguir. Na ocasião, atendendo a seu pedido, eu lhe confiei meus diários, para serem usados como objetos de suas pesquisas sobre adolescência. Saí de seu gabinete diretamente para a secretaria da Universidade

e, sem pestanejar, solicitei o trancamento de minha matrícula. Assim, fora do sistema, eu poderia falar!

Muitas coisas aconteceram em minha vida pessoal durante os três anos que se seguiram a este fato. Meu marido adoeceu gravemente, precisamos nos mudar para o Rio de Janeiro, para estarmos mais próximos de seu local de trabalho, engravidei de minha segunda filha e, por fim, retornei a Petrópolis, com um esposo enfermo e consequentemente inseguro, um menino de quase três anos, cheio de energia e uma bebezinha de saúde sensível, todos precisando de muita atenção. Reorganizada a vida, voltei a dar aulas particulares para alunos com dificuldades de aprendizagem, em minha própria casa. Além disso, indicaram-me um casal de japoneses a quem eu poderia ensinar Português, o que me garantiu a possibilidade econômica de ganhos significativos, realizando um trabalho que eu conseguia aliar às tarefas domésticas. Trabalhei tanto nessa época, como esposa, mãe e professora particular, que não me sobrou tempo para ler ou escrever livremente, atividades sempre essenciais para mim. Eu estava possuída pela determinação de resguardar a família que construía e, logo em seguida, de proteger também meus pais, que passaram a precisar de apoio, tanto material quanto emocional.

Quando meu filho começou a frequentar a classe maternal, descobri que a escola que escolhera para ele não dispensava às crianças os cuidados básicos de que elas necessitam. Mudando-o para outro colégio, deparei-me com o tipo de ambiente preconceituoso e mesquinho que eu vivera nas escolas religiosas por onde passara, agravado pela arrogância de uma direção inconsequente, preocupada apenas em gerir, como empresa, uma escola disfarçada sob o rótulo de montessoriana. Refletindo com profundidade sobre minhas queixas, concluí que, se eu era capaz de criticar tão bem o trabalho alheio, deveria ser capaz de fazer algo melhor. Desejei, então, fundar para meus filhos a escola que eu buscava. Todavia, como não havia concluído a faculdade, não poderia assinar como diretora de uma escola. Então, conjugando meu sonho ao de uma antiga colega de turma, que seguira o processo e concluíra o curso de Pedagogia, ofereci-lhe sociedade e, juntas, criamos a Escola Viva. Isto aconteceu no final de 1973, quando eu tinha 25 anos. Aquele momento de minha vida me faz entender perfeitamente a diferenciação que Arendt (2001) faz, entre labor, trabalho e ação, assim comentada por Oliveira (2013):

O trabalho é a atividade de produção das coisas que compõem o mundo humano e que, em sua maioria, são úteis (exceção feita às obras de arte). A ação, a atividade de começar algo por nossa própria iniciativa, é a única atividade que é essencialmente

acompanhada de discurso. O homem age e fala e assim, manifesta a sua singularidade em meio à pluralidade dos homens. (p.88)

Percebo agora que o que vem a seguir - o meu fazer, minha ação criativa - é a expressão de meu discurso, discurso esse que vai se ampliando e ganhando densidade, com as transformações que opera em mim mesma e nas mudanças que, em decorrência disso, reconheço ter promovido a meu redor. Esta é, enfim, a herança que posso legar. Foi, talvez, pelo fato de eu ter crescido podendo observar as diferenças entre as pessoas; foi, possivelmente, por ter recebido muito amor e admiração nas escolas onde estudei e foi, certamente, por perceber que esse amor era tão mal distribuído, que eu idealizei, com tanto entusiasmo, aquele espaço de liberdade e respeito, que queria construir. Apenas pequenas diferenças pareciam existir entre alunos e professores das escolas onde estudei. Nada que ganhasse muito destaque. No ambiente burguês em que eu me criara e vivia, as pessoas consideradas verdadeiramente diferentes eram mantidas a uma distância rigorosa. No Colégio Sion, as alunas pobres frequentavam classes separadas, mantidas em horários e espaços diferentes dos nossos – eram as Martinhas – nome dado em referência à Marta, personagem bíblica que cuida da casa, enquanto Maria, sua irmã, ouve os ensinamentos de Jesus. Narrada no evangelho de Lucas, (Figueiredo, 1983), a passagem ressalta a insatisfação de Marta e a resposta do Mestre a ela, dizendo que Maria escolhera ficar com a melhor parte (cap.10, 38-42). As poucas religiosas negras do colégio ficavam restritas aos trabalhos da cozinha e nós, as alunas, só as podíamos avistar, em alguma escapulida que dávamos, por aquela área, cujo acesso nos era quase tão vedado quanto à Clausura. Voltando aos ensinamentos de Rancière (2002), encontro uma reflexão que ele atribui à comparação que estabelece entre a filosofia rousseauiana e aos pensamentos de Hobbes (2003), quando diz que “o mal social não vem do primeiro que pensou em dizer ‘isso me pertence’; ele vem do primeiro que pensou em dizer ‘não és igual a mim’” (p.88). Matrículas de estudantes de outras religiões, que não a católica, não eram recebidas no colégio Sion, exceção única feita às de origem judaicas, já que os fundadores do colégio haviam sido judeus convertidos. Deficientes não eram vistos ali e, mesmo nas ruas da cidade, era raro encontrá-los, apenas sendo expostos os mais pobres quando adultos, como pedintes. Lembro-me de ter visto retratos de algumas crianças com deficiências, na parede do consultório de um pediatra a que fui levada na infância, com dedicatórias de agradecimento pelos cuidados recebidos, o que me impressionou, certamente pelo incomum do confronto. Esporadicamente, sabíamos de um caso ou outro de famílias onde havia crianças excepcionais - assim denominadas aquela que não se enquadravam no padrão dito normal. Mas

o assunto chegava sempre meio que segredo, como o da irmã de uma colega de classe, que vivia internada numa clínica, por ser surda e considerada retardada, diagnóstico traduzido para um termo popular, usado à época, sem pudores.

Enfim, vinda de um ambiente em que tal discriminação era considerada atitude natural, ao criar uma escola, não me lembrei, a princípio, das tais crianças ditas especiais. Até que elas me chegaram. Uma vez acolhido, logo no primeiro ano de funcionamento, um menino portador de Síndrome de Down - abriram-se, com sua matrícula, as portas para qualquer criança, sem nenhuma espécie de seleção. Todas eram bem vindas e frequentavam, juntas, as classes comuns. Assim, no cotidiano da Escola Viva, aceitando o desafio de ouvir minha intuição, descobri o que, somente muitos anos depois, eu teria a oportunidade de ver teorizado em Gadotti (2005):

A diferença não é uma deficiência. É uma riqueza. Existe uma prática da ocultação das diferenças, também decorrente do medo de ser tocado por elas, sejam as diferenças sexuais, sejam as diferenças culturais etc. Em geral, a nossa pedagogia dirige-se a um aluno médio, que é uma abstração. O nosso aluno real, contudo, o aluno concreto, é único. Cada um deles é diferente e precisa ser tratado em sua individualidade, em sua subjetividade. (p.8)

Aquela oportunidade, que a vida estava me oferecendo, surgiu quase que acidentalmente, por contingências que a própria prática consciente construiu. Então, sem ter onde me apoiar teoricamente para embasar um trabalho que eu queria e sabia que podia realizar, tive que ir elaborando, eu mesma, uma filosofia educacional, que fundamentasse a postura que adotara e que não podia abandonar, sem trair meus princípios. Tudo isso é uma longa, bonita, intensa e dolorosa história. Também não será integralmente contada aqui. Posso adiantar que, sem ter pessoal especializado dentro de uma forma de trabalhar que eu estava iniciando de maneira pioneira e quase improvisada, só me restou formar, eu mesma, a minha equipe. E é claro que, falando incessantemente no valor da singularidade de cada sujeito, valorizando cada diferente manifestação do ser-aluno, eu não podia negar-me a enxergar e a estimular que todos reconhecessem e aceitassem, também, as diferenças individuais dos educadores, dos auxiliares, dos estagiários. Era a formação em ação, dita por Canário (1998), já que "a escola é o lugar onde os professores aprendem a sua profissão" (p.26). Na verdade, reconhecendo as diferenças, eu aprendi a perceber que a dificuldade em aceitá-las, vem da semelhança intrínseca a todo ser

humano, que muitos tem pavor de admitir. Julgo ter sido a partir dela que Jacotot (2018) formulou seu princípio de igualdade, que Rancière (2002) traz à tona:

A igualdade, ensinava Jacotot, não é nem formal nem real. Ela não consiste nem no ensino uniforme de crianças da república nem na disponibilidade dos produtos de baixo preço nas estantes de supermercados. A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-la, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação. Essa lição, ela também, é mais do que nunca atual. (p.14)

E mais adiante, Rancière (2002) volta ao tema, esclarecendo que “a igualdade das inteligências é o laço comum do gênero humano, a condição necessária e suficiente para que uma sociedade de homens exista” (p.82). No meu caso, foi intuitivamente, a partir de disponibilidade interna e da observação atenta, que cheguei à percepção do que existia em comum entre os seres humanos. Isto me fez capaz de assumir e defender a postura de que as crianças e jovens deveriam frequentar classes comuns, tendo respeitados seus ritmos próprios de desenvolvimento. Se tal proposta afastou, apavorados por não terem afinidade com meu pensamento, muitos dos que chegaram a nós, aproximou intensamente tantos outros, criaturas humanas fascinantes que, como professores, colaboradores ou pais de alunos, contribuíram significativamente para o sucesso da Escola Viva. Ecoam, uma vez mais, em meus ouvidos, as palavras de Freire (1996), ao declarar que “é no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas... na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas” (p.152).

A Escola Viva surgiu, pois, do desejo muito autêntico de propiciar um ambiente de afeto a todas as crianças, dentro de um princípio de Vida, que inclui e valoriza a diversidade. Quanto de posicionamento político estava expresso naquele trabalho, sem que eu me desse conta! Cada vez que, ao ser inquirida sobre a filosofia de educação com que estávamos comprometidos, eu dizia que não preparávamos as crianças para a vida porque a vida estava ali, sendo vivida em cada momento, eu já honrava, antecipadamente, os conhecimentos futuros que me viriam, trazidos por Canário (2006b):

O debate sobre a educação, na medida em que esta não seja entendida como uma preparação para a vida, mas sim como a própria vida, só pode ser um debate político no



sentido mais amplo e mais nobre do termo: a possibilidade de escolher entre vários futuros possíveis, por contraposição à conformidade com um destino visto como inexorável. (p.41)

Hoje, olhando pra trás, só posso dizer que, ainda que imensamente trabalhoso, tudo aconteceu naturalmente. Era a sequência do fluxo sentimento/consciência, irrigando a ação. Nosso trabalho baseava-se no estímulo e preservação do direito a três vivências fundamentais: de respeito, de autoconhecimento e de autoestima - posturas alcançadas através de um zelo constante e da busca incessante de autenticidade e coerência, em tudo que fazíamos e refazíamos, sempre que preciso. Encarando cada ser humano que nos chegava como uma manifestação de vida e de energia únicas e cheios de admiração e respeito por sua singularidade, provocávamos o desenvolvimento de atitude similar de sua parte, levando-o a se sentir parte do grupo, participante da comunidade. Desses infindáveis encontros com o outro, na descoberta das semelhanças dentro das aparentes diferenças, foi surgindo a atmosfera de solidariedade e confiança, que pudemos criar. Cada criança era estimulada a ser como de fato era e a se autodescobrir, através da aprovação e confirmação de seu direito de ser, que ela encontrava no ambiente da escola. Assim, descobrindo-se, em suas potencialidades e dificuldades, ia desenvolvendo, pouco a pouco, a capacidade de se autoavaliar e de se amar. Penso que, dessa forma, se equaciona a realização humana possível. Nunca preconizamos a transformação do mundo através da padronização das pessoas. Em nossa filosofia de trabalho não cabia escala de valores que privilegiasse os mais inteligentes, os mais bem-comportados, ou aqueles aparentemente mais criativos. O modelo de escola voltado para os que pretensamente serão bem-sucedidos, sempre nos pareceu suficientemente fracassado, para se autocondenar. Por minha vez, sempre acreditei que no mundo - este mundinho miserável e grandiosamente maravilhoso - precisamos recuperar os hábitos de conviver com as infinitas variações de formas de existência. A segregação imposta aos pobres, aos negros, às mulheres, aos loucos, aos delinquentes, aos lgbt, aos abandonados, não impede que sobrevivam dentro de nós suas chagas, sua fragilidade, sua crueldade, sua insanidade, suas diferentes expressões de sexualidade, que só podem ser percebidas porque são nossas também e, por isso mesmo, teimam em provocar-nos posturas de rejeição, repressão, afastamento. Acreditamos, na Escola Viva, que a educação realimentada pelos princípios filosóficos que lhe foram negados nos últimos tempos, e avaliada pelos conhecimentos que a Psicanálise veio acrescentar a nosso século, pode trazer a única transformação possível: aquela que parte do individual e leva o ser humano ao encontro do outro e, nesse momento, o remete a si próprio, a partir de um outro

lugar, como participante de um coletivo. Na prática, nosso trabalho era semelhante ao de qualquer escola. Atendíamos, ainda que algumas vezes a contragosto, a exigências burocráticas: tínhamos horários, currículos, pautas de frequência, calendário escolar, reuniões de pais e professores etc. Seguíamos as determinações da Secretaria de Educação, porque acreditávamos como Freire (1996) adverte, que:

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num ‘calendário’ escolar ‘tradicional’ marcar as lições da vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume. (p.105)

O que mais nos diferenciava de uma escola comum, no entanto, é que não selecionávamos nossos alunos. Acolhemos todos aqueles cujas famílias nos procuraram, por encontrar identificação com nossa proposta, confiando em nosso trabalho. Dentro de uma rotina comum, cada criança recebia atenção individual sempre que fosse preciso e a família era orientada a buscar cuidados especializados (se necessários), em horário e espaços extraescolares. No início, a cada vez que me perguntavam sobre o embasamento teórico de meu trabalho, eu engolia em seco e, timidamente convincente, confessava ser adepta da pedagogia do bom senso, sem estar fazendo referência explícita a Freinet (2004), embora, sem dúvida, me encontrando, empiricamente, com parte de sua teoria. Com o passar do tempo, avaliando a questão da possível legalização daquela experiência, me indagava: O que surgiu primeiro: a teoria ou a prática? Em que se baseiam as teorias? Hoje, com prazer, sei que recorrendo aos princípios de Dewey (2010), tanto quanto aos de Freinet (2004), de Steiner (1988), de Winnicott (1975), de Freire (2004), de Dolto (1989), de Morin (2003), pude encontrar felizes e estruturantes aportes para meu pensar sobre educação. Contudo, agora, é mais uma vez Rancière (2002) que me traz suporte para lembrar de onde surgem os métodos científicos, quando admite que uma opinião é uma formulação necessária, mas mostra o risco de se afirmar, como verdade absoluta, aquilo que está sendo observado e que faz parte do campo do experienciar, sempre mais comprometido com a busca.

Nós vos concedemos que uma opinião não é uma verdade. Porém, é isso que nos interessa: quem não conhece a verdade busca por ela, e há muitas descobertas a serem feitas no caminho. O único erro seria tomar nossas opiniões como verdades. Isso, sem

dúvida, é o que se faz cotidianamente. Mas esta é, justamente, a única coisa em que queremos nos distinguir – nós, adeptos do louco: pensamos que nossas opiniões são opiniões, e nada mais. (p.55)

Não posso concordar inteiramente que opiniões sejam opiniões e nada mais. Penso que os resultados de reflexões resultantes de vivências, passam por ser expressos como opiniões, que não devem ter, contudo, a pretensão de virem a ser aceitas como verdades incontestáveis. A diferença que gostaria de ressaltar é que, como aconteceu algumas vezes em meu percurso, especialmente no trabalho da Escola Viva juntamente com a comunidade, foi possível experienciar algo pioneiro. Não que eu desejasse testar alguma coisa, ou impor um padrão, mas precisava viver aquilo em que eu acreditava e que expunha abertamente, desejando que todos pudessem participar do processo, se assim o desejassem. Desde muito antes de surgir o termo Inclusão, aplicado à educação escolar, trabalhamos dentro do princípio de saúde contagiante e se, para os aparentemente mais debilitados, este contágio de elementos saudáveis era fundamental, para os supostamente mais fortes, o contato com o que era tomado como doença ou dificuldade - a que chamamos fragilidade – fortalecia-os, seguindo o mesmo princípio que dá origem à vacina. Acredito que seja no convívio natural com o que há, ocultamente, de semelhante no outro que parece tão distinto de nós, que podemos tornar-nos cada vez mais preparados para os grandes riscos inevitáveis vida afora. Importante ressaltar que fragilidade tem, nesse caso, o sentido amalgamado de sensibilidade e força, como a energia de um cristal. É desumana a condenação que se impõe a uma criança, avaliada dentro de padrões rígidos do que se chama normalidade e considerada deficiente (mental, física ou emocionalmente), de viver parcial ou totalmente impedida da convivência diária com outras criança em uma classe regular, em consequência de suas dificuldades. Tal atitude obedece a um sistema de valorização de determinadas características, quase sempre baseado em adaptabilidade, constância de atitudes e capacidade de competição. Mas o tempo, a observação, os estudos e, mais que tudo, a prática me fizeram aprender que o verdadeiro desenvolvimento só vem a partir de um estágio básico de envolvimento, de estar com, de ser parte de. Só a partir dessa premissa é possível pensar em alguma individualidade, respeitadas e valorizadas semelhanças e diferenças ou variações, melhor dizendo. Essas considerações coincidem com o conceito de cidadão portador de direitos especiais, postulado por Gadotti (2005), quando fala da cidade educadora.

Numa perspectiva transformadora a escola educa para ouvir, respeitar e valorizar as diferenças, a diversidade que compõe a cidade e que se constitui na sua grande riqueza.

O cidadão da cidade educadora presta atenção ao diferente e também ao “deficiente”, ou melhor, ao portador de direitos especiais. Para que a escola seja espaço de vida e não de morte, ela precisa estar aberta para à diversidade cultural, étnica e de gênero e às diferentes opções sexuais. (p.8)

Quando esbarro na incredulidade daqueles que, se autodenominando educadores, aparentemente defendem a proposta de inclusão e, ainda assim, querem saber como fazer para reunir, em classes comuns, todo tipo de aluno, entristeço-me por ainda ter dificuldade em fazê-los crer que isso não só é possível, como deveria ser o natural e até o óbvio, já que a história contemporânea nos faz ver e viver os resultados negativos das compartimentações humanas. Verifico, assim, a urgência de se repensar a formação dos educadores. Afinal, de algum ponto precisará partir a transformação necessária. E, se ela não pode se dar sem agentes transformadores, há que formá-los, pelo exemplo. Jullien (2018), referindo-se à sabedoria da filosofia chinesa, ressalta o papel simbólico do sábio (representado nas escrituras pelo príncipe), quando diz que o único exemplo de sua conduta “irradia-se dele próprio, com efeito, e influencia com seu único feito, por incidência, impregnando e modificando insensivelmente ao correr dos dias os comportamentos – e isso basta para educar” (p.31). E prossegue defendendo que a difusão de atitudes, sem que haja intenção projetada, aumenta sensível e progressivamente, por contaminação, no bem.

Foi por este caminho, considerando a importância do autodesdobramento de atitudes construtivas de cada educador, que cheguei, anos mais tarde, a eleger a questão do estilo pessoal de ser professor como tema de meus estudos de pós-graduação. Refletindo sobre minha prática docente, concluí que o cerne de minha formação foi desenvolvido no cotidiano da Escola Viva, em um processo pessoal de educação não-formal. Porque foi aquele ambiente que me levou a querer saber cada vez mais sobre educação e, só então, pela compreensão gerada através da prática, decidir retornar ao curso de Pedagogia e procurar, incessantemente, estudos complementares que ampliassem meus conhecimentos e minhas reflexões, como sigo fazendo, no decurso da vida. Nessa busca, a prática educativa me exigiu conhecimentos de psicologia e de psicanálise, impondo-me duas outras formações. Não bastasse isto, fui forçada a compreender o intrincado mundo empresarial, as complexas relações entre patrão e empregados, com o desafio adicional e importantíssimo de procurar mantê-las em um clima amistoso, dentro de uma atmosfera fraterna, de respeito e solidariedade mútuos. Precisei, também, usar minha capacidade de expressão oral e escrita, para divulgar o trabalho da Escola Viva na imprensa, em seminários, em congressos e em incontáveis reuniões de pais e

professores, refletindo e debatendo sobre os valores fundamentais indispensáveis ao processo educativo. Naqueles encontros, sempre propus aos educadores que tivessem como propósito procurar expressar, para si mesmos, o tipo de ser humano que esperavam formar. Só a partir daí deveriam decidir sobre suas ações como educadores e, então, eleger as parcerias necessárias ao desenvolvimento dessa missão.

Para enriquecer grades curriculares padronizadas, de que não podíamos fugir, criamos atividades complementares, como ECO (encontros com a coordenação para orientação), onde, desde a pré-escola, os grupos de alunos de cada classe tinham um espaço de reunião semanal com a coordenação, para discutir questões de seus interesses, ligadas ao dia-a-dia da escola. Tornamo-nos uma Escola Associada à UNESCO, por nosso comprometimento com Direitos Humanos e fomos, assim, nos aproximando mais e mais do conceito de escola cidadã, já que, no dizer de Moacyr Gadotti (2005), educar para e pela cidadania “implica criar espaços democráticos de decisão política não estatais para que todos os cidadãos e cidadãs sejam partícipes na construção da cidade em que vivem, inclusive as crianças” (p.8).

Com a finalidade de buscar essa aproximação com a vida responsável, introduzimos no currículo aulas de jardinagem e horticultura (orientadas por um jardineiro), de carpintaria (ministradas por um marceneiro), de costura e bordado (com ensinamentos leigos de pessoas que dominavam essas habilidades), além de aulas de teatro, de música e de artes plásticas, todas elas sendo valorizadas da mesma forma que aquelas que constavam do programa oficial. Como preconizou Jacotot (2018), citado mais uma vez por Rancière (2002), “... é preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto. Para começar, é preciso aprender qualquer coisa” (p.32). E isso, em nossa prática, valia para qualquer estudante. Quando, durante o regime imposto pela Ditadura Militar, as escolas brasileiras foram obrigadas a transformar as aulas de História do Brasil e Geografia em aulas fundidas, amorfas e superficiais, sob o nome de Estudos Sociais, acrescidas de Educação Moral e Cívica, os livros das disciplinas banidas desapareceram do mercado editorial. Passamos a produzir nosso próprio material daquelas áreas, em forma de apostilas, desejando garantir a nossos alunos a oportunidade de crescerem conhecedores do processo histórico do país, na contramão da alienação que estava sendo imposta a sua geração. Com a mesma intenção, abrimos espaços, em nosso calendário escolar, para festas que celebrassem temas populares nacionais e, foi assim que apareceram as datas da Festa do Saci, o Dia do Um e do Outro, que valorizavam aspectos culturais tipicamente brasileiros. Além disso, inventamos a Festa da Comunidade, reunindo crianças de diversas escolas, numa celebração que acontecia na rua, reconhecendo esse espaço como continente de educação. Tal iniciativa encontra a proposta de Moacyr Gadotti (2005), quando ele diz:

Podemos falar de Escola Cidadã e de Cidade Educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade. Não se pode falar de Escola Cidadã sem compreendê-la como escola participativa, escola apropriada pela população como parte da apropriação da cidade a que pertence. (p.7)

Dentro do mesmo espírito participativo, valorizando a literatura como veículo de suma importância, implantamos, em Petrópolis, as Feiras de Livros Infantis, sendo mais adiante estendidas ao público infanto-juvenil e educadores, com livros para todas as faixas etárias. Nessas ocasiões, recebíamos escritores e ilustradores e os alunos apresentavam espetáculos baseados nas obras dos autores convidados, tendo contato direto com eles. Da mesma forma, a comunidade de educadores (pais e professores) participava intensamente da programação, tendo acesso também a palestras especiais sobre temas ligados à educação e à literatura. Com o passar dos anos, de tal forma a Escola Viva foi-se abrindo para a comunidade, que acabou por dar à luz o Centro Cultural Viva, que se desdobrou, anos mais tarde, em projetos como o CEP Viva (Centro de Estudos de Psicanálise Viva), o VivaMais (projeto para crianças em horário complementar ao da escola) e o Educação Viva (projeto de reunião e formação continuada de professores). Honrávamos, desse modo, a percepção de que era preciso expandir as fronteiras da escola. Posso dizer que, assim, antecipadamente, encontrei o pensamento de Rui Canário (2006b), que viria me dizer:

Neste sentido, o enriquecimento deliberado do ambiente escolar, multiplicando as oportunidades de aprender sem “ser ensinado”, pode representar um caminho importante para a “reinvenção da escola”. Trata-se de reforçar o potencial educativo de um território o que implica esbater as fronteiras entre o escolar e o não escolar e entre a educação formal e não formal. É deste ponto de vista que a valorização da educação não formal pode afirmar-se como uma estratégia central de renovação e melhoramento da educação escolar. (pp.39-40)

Em relação às avaliações, na Escola Viva, elas eram feitas de variadas maneiras, seguindo, sempre, aquilo que de melhor podia ser criado em cada época. Autoavaliação de alunos e de professores, realizadas presencialmente, foi um dos métodos de aproximação mútua, fazendo de erros e de aparentes fracassos, formas de desafio e de novas conquistas. Nossa orientação era no sentido de que as avaliações formais buscassem trazer à luz o que o aluno sabia e nunca ser uma armadilha para expor seu desconhecimento. Essas testagens tanto

podiam ser feitas em classe, como nos jardins da escola, chegando até mesmo a ser realizadas durante atividades de campo. De certo modo, esta postura encontra-se com a noção de o indivíduo-que-está-em-movimento, trazida por García (2019), que reconhece, no desejo de fugir da imobilidade para desfrutar do ar livre, a possibilidade de o deslocamento se tornar uma experiência de primeira ordem (p.233). Além disso, trabalhamos desde os anos 1970 com sistema de dependência, até mesmo nas classes iniciais do ensino fundamental. Isto acontecia por respeito ao ritmo individual de cada aluno e por acreditarmos no desenvolvimento e na capacidade de transformação gradativa de todo ser humano. Só o tempo poderia nos mostrar que estávamos agindo de forma acertada. E assim aconteceu: pudemos assistir o desabrochar e o sucesso de muitos estudantes que, certamente sem esse olhar de maior compreensão, teriam sido descartados pelo sistema educativo, a meio do caminho. Implantamos, também, em Petrópolis, o horário integral, com funcionamento diferente do que era usado no antigo regime de semi-internato das escolas tradicionais. O horário integral, como propusemos, transformava a escola num centro cultural, oferecia atividades complementares diversas e o suporte de cuidados básicos (alimentação, transporte, higiene), para que o aluno deixasse de ser um eterno viajante, no percurso de uma atividade extra-classe para outra, em lugares diferentes e, mais importante, que lhe permitisse conviver em turmas não seriadas, entre colegas de outras instituições, com experiências diferentes da sua. O horário regular da Escola Viva se encaixava nesse horário estendido, o que fez com que, mesmo para os alunos do ensino médio, se tornasse difícil encerrar a jornada diária, tanto prazer eles encontravam no convívio dos amigos. Dentro desse mesmo espírito, muitas vezes a escola foi continente de festas dançantes, de reuniões e de encontros de férias.

A educação sexual foi também parte integrante do trabalho de formação, tanto de alunos quanto de professores. Egressos de escolas envolvidas por uma cultura onde o educador é visto e tratado como um ser cujo corpo erótico não é considerado, parece natural que os professores inibam qualquer expressão de sexualidade, considerada, dentro de um padrão de falso moralismo, como não virtuosa. Hooks (2013), denuncia:

Os professores raramente falam sobre o lugar de Eros e do erótico em nossas salas de aula. Formados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente. Credo nisso, as pessoas entram na sala para ensinar como se apenas a mente estivesse presente e não o corpo. (p.253)

Fazer a distinção entre sexualidade e práticas genitais sempre me pareceu fundamental, uma vez que, como pontua Silva (1994) a sexualidade, vista como relação libidinal não é erotizada, “possibilitando o desenvolvimento de si e do outro; e o jorrar da pulsão do saber” (p.27). Ora, para que essa importante função de força criativa, fonte da curiosidade e do prazer pelo conhecimento que a sexualidade representa possa ser respeitada, é necessário acolher a declaração enfática de Millot (1995) de que “os pais e educadores, portanto, não são seres desencarnados preocupados unicamente com o bem da criança” (p.88), alertando que a prática educacional é afetada por todo o peso dos desejos e fantasias dos educadores. Acreditando intuitivamente nessas mesmas premissas, ao principiar o trabalho da Escola Viva, adotei atitudes que foram abrindo naturalmente espaço para que as questões ligadas à educação sexual pudessem surgir de forma espontânea e saudável. Iniciada dentro da casa onde eu morava com minha família, a escola adotou o uso de casa de banho comum, sem separação por gêneros. Seguíamos a orientação do que acontece nas moradas, onde as casas de banho são compartilhadas pelos membros da família. Com o passar dos anos, mesmo quando não morávamos mais no mesmo prédio da escola, mantivemos esse princípio e essa prática, em outras sedes que viemos a ocupar. Ainda quando, em prédios maiores (onde pudemos contar com até oito casas de banho), não víamos razão para alterar a forma de uso das instalações sanitárias. Por vermos a naturalidade com que o uso comum da casa de banho era aceito, nunca mudamos essa orientação e jamais tivemos qualquer tipo de problema quanto a isso, mesmo quando a escola passou a ter alunos adolescentes e jovens. De forma análoga, dentro dos hábitos familiares, que não isolam irmãos de irmãs ou de primos e primas, na convivência doméstica, os períodos diários de recreação livre também eram inclusivos e não separávamos os grupos de meninos dos grupos de meninas (e mais adiante os rapazes das moças), nem mesmo nas aulas de Educação Física. Nessa disciplina, além dos exercícios básicos, diferentes práticas esportivas eram estimuladas e os próprios alunos e alunas escolhiam como, quando e de que grupo queriam fazer parte, durante os jogos. Olimpíada Interna anual era a ocasião para ser trabalhada a superação dos limites em cada um, ao invés da ênfase ser posta na comparação de habilidades entre concorrentes. Dentro desse espírito, todos os alunos de qualquer nível podiam participar e o faziam, com entusiasmo e alegria. Um outro detalhe importante, que muito contribuiu para fortalecer nossa postura, diz respeito ao trabalho intenso que sempre realizamos com literatura e teatro. A escola possuía uma boa biblioteca e os alunos podiam escolher, mensalmente, os livros que desejassem ler para, em seguida, como parte do programa curricular, compartilhar com os amigos os conteúdos das leituras realizadas. Havia, entre os livros juvenis, alguns cujos conteúdos propiciavam que assuntos ligados à sexualidade fossem



tratados em classe e, assim, pudessem ser discutidos com naturalidade. Mas, para que isso acontecesse, era preciso trabalhar, com os professores, os aspectos relativos a suas diferentes visões e experiências pessoais sobre esse tema. Afinal, como bem dizem Vieira e Matsukura (2017),

a literatura aponta que a justificativa para restrições nos conteúdos abordados nas práticas está relacionada ao fato de a sexualidade permanecer como um tabu para muitos profissionais, bem como a valores morais e religiosos e à falta de preparo na formação acadêmica para o trabalho de educação sexual. (p.465)

Logo que nossas primeiras crianças começaram a expressar sua curiosidade em relação às questões ligadas à sexualidade, foi preciso refletir com seriedade sobre a forma com que nos posicionaríamos, em consonância ao diálogo com suas famílias. Afinal sou da geração do começo da emancipação feminina e foi durante o período de minha adolescência que surgiu a pílula anticoncepcional e, com ela, o início da mudança nos padrões de comportamentos sexuais antes estabelecidos. No entanto, na prática, mais de uma década passada, continuava a haver reserva no trato dos assuntos ligados ao sexo e, até hoje, a educação sexual continua a ser tratada mais como projeto, do que como realização, no Brasil e, talvez, tenha sua implementação ainda mais atrasada, em Portugal. De toda forma, na Escola Viva, nosso comprometimento em dar aos alunos um ambiente de liberdade e relações sinceras, nos fez buscar bons textos para apresentar e sugerir aos educadores, tanto professores quanto pais. Tivemos a sorte de encontrar um livro especialmente bem elaborado, de autores ingleses (Mayle, Robin & Walter, 1984), que acabara de ser traduzido e editado no Brasil - *De onde viemos? - explicando às crianças os fatos da vida sem absurdos*. Esse livro traz, num texto ao mesmo tempo coloquial e cuidadoso (mesmo quando parece irreverente), a novidade de tratar de dúvidas infantis básicas sobre sexualidade, sem ocultar o aspecto prazeroso primordial advindo das relações sexuais. Afinal, a educação sexual como matéria que acompanha (ou deveria acompanhar) todo o desenvolvimento do sujeito, precisa trazer oportunidade de valorização do corpo e do prazer, como elementos básicos na manutenção da saúde e do bem-estar desejáveis para o alcance da felicidade possível. Sobre esse assunto, citando Lionço & Diniz (2008), Vieira e Matsukura (2017), dizem que

ao considerar a sexualidade como algo intrínseco à vida humana e expressão de um desenvolvimento saudável, incluir questões como prazer nas discussões sobre os

métodos, por exemplo, complementar e ampliar as práticas no sentido preventivo. (p.466)

Contudo, nos anos 1970/1980, as barreiras para a construção de uma nova mentalidade em relação ao tema da sexualidade eram ainda quase intransponíveis. Antes de o livro *De onde viemos?* ter chegado ao Brasil, o melhor texto disponível era o famoso *De onde vêm os bebês* (Andry e Scheep, 1969), cujo conteúdo segue um formato de manual, dando informações apenas biológicas para o surgimento da vida e comparando a concepção humana com o processo de reprodução dos vegetais e das aves. Usa a velha fórmula de falar da sementinha e do ovinho, fazendo com que as crianças julguem que os pais só têm relações sexuais para fazer bebês, o que, não sendo verdade, já compromete o valor das informações seguintes. É importante observar que o título não traz a pontuação que o caracterizaria como uma questão. Posto como afirmação, como alguma coisa que será revelada, não considera a curiosidade da criança, que deve ser a real justificativa e provocação para que se faça, a ela, algum relato sobre esse tema. Esta postura exemplifica bem uma atitude de um tempo em que as crianças ainda eram vistas como sujeitos passivos, dentro do processo educativo. A primeira vez em que trabalhamos com o livro *De onde viemos?* em reunião de professores, o constrangimento de alguns dos colegas foi evidente. Compreensível que isto ocorresse, já previsível pelos autores, (Mayle, Robins & Walter, 1984), quando estes, dirigindo-se aos pais, logo na abertura do texto, reconhecem (declarando que também têm filhos), “como é difícil dizer a verdade com bastante clareza, sem ficar encabulado” (p.3). Pouco depois, ainda no mesmo ano, e escrita pelos mesmo autores, foi lançada a continuação da obra, com um tema voltado para as mudanças pessoais vividas na puberdade, sob o título *O que está acontecendo comigo?*. Dedicado aos pais que têm dificuldade em abordar o assunto da sexualidade com os filhos, com leitura voltada para o público pré-adolescente e adolescente, neste segundo livro as transformações corporais, pelas quais todo ser humano passa nessa fase, são mostradas através de texto e ilustrações. Há o cuidado de tratar as diferentes características individuais, valorizando os diversos tipos físicos, com criatividade e respeito. Além disso, o livro fala do amor como a grande força de atração, e estimula o cuidado que cada pessoa deve ter com o próprio corpo, e com o do parceiro/a, valorizando os afetos e a relação de respeito mútuo. Por atender à necessidade de abrir canais importantes de diálogos, simultaneamente ao trabalho com os jovens, apresentávamos esse livro em encontros realizados com os adultos. Com o passar dos anos, este trabalho foi sendo enriquecido com outras publicações que surgiram e com palestras de especialistas convidados. Minha dedicação particular aos estudos nos campos da Psicologia e da Psicanálise fortaleceu-

me o suficiente para que eu ousasse estimular professores e colaboradores, a participar de grupos de estudo sobre essas questões. Ao mesmo tempo procurávamos formar, com os pais e responsáveis, uma ambiência de conversas frequentes, em reuniões formais e informais. Fazíamos periodicamente reuniões sociais, nas casas de pais que se dispusessem a ser anfitriões, onde debatíamos qualquer tipo de tema educacional cujo interesse despontasse. Se tínhamos tanta dedicação para propiciar que a Escola Viva fosse um espaço de geração de saúde emocional, física e psíquica, precisávamos também levar em conta que os educadores são pessoas e, como tal, não estão imunes às perplexidades e angústias inerentes a qualquer ser humano. Reconhecer esta realidade e aceitá-la não é simples. Sabíamos a importância de haver responsabilidade e segurança, na arte de educar. É assim, também, que Vieira e Matsukura (2017) advertem:

A educação sexual a favor da emancipação e da autonomia exige do profissional o reconhecimento da vivência da sexualidade como direito, pois cabe a ele oferecer informações e promover a reflexão entre os adolescentes, de modo esclarecido e consciente, para que façam suas próprias escolhas. (p.453)

A escuta atenta e afetiva, que precisávamos desenvolver para acompanhar as questões que os jovens nos traziam, dependia de cultivarmos uma atmosfera de confiança, que desse a eles a certeza de poder contar com nosso apoio, esclarecimentos ou até intermediação com seus pais, quando alguma nova questão surgida, assim exigisse. Não era um trabalho fácil, embora imensamente gratificante pelos bons efeitos que provocava. Foram os resultados positivos que nos animaram a prosseguir, aprimorando nossa formação e buscando sempre a parceria com as famílias. Com relação a isso, Vieira e Matsukura, (2017) dizem:

Acerca do reconhecimento da potencialidade da escola enquanto grupo de referência e espaço de significativa importância no processo de construção do ser humano, Saito destaca sobre a necessidade de que sejam trabalhadas com os adolescentes questões como sexualidade, drogas, projetos de vida, entre outras, valendo-se do respeito à autonomia e reconhecimento das capacidades dos adolescentes. (p.455)

Em 1980, já estando grávida de minha terceira filha e sabendo que precisaria conciliar meu intenso horário de trabalho com os cuidados de que o bebê viria a necessitar, criei uma creche, contígua à escola, onde eu pude ir amamentá-la durante o dia e acompanhar mais de

perto seu desenvolvimento, na relação com outros bebês. Desse modo, eles passaram a fazer parte de nossa comunidade escolar trazendo, mais claramente ainda, uma feição familiar ao ambiente. Educação começa no berço - era a proposta da Creche-escola Viva, projeto que nos levou a desenvolver materiais sensoriais especiais, pesquisar e implementar alimentação natural, sempre propiciando a convivência fraterna entre os diversos grupos de alunos, que a essas alturas iam de 3 meses a 16 anos.

A escola crescia a cada ano e, para que essa filosofia de trabalho, que emergia da prática, pudesse se fortalecer, cada vez se tornava mais necessário formar professores dentro da proposta de educação que ousávamos formular. Por isto implementamos o Curso de Formação de Professores, como uma das alternativas do ensino secundário que estava sendo iniciado na escola, incluindo, logo depois, a turma de especialização em Estudos Adicionais, voltada para a Educação Infantil. Entranhando-se, paulatina e profundamente, no processo vital, em busca de atender às demandas que surgiam, a Escola Viva ia-se transformando pouco a pouco. Refletindo as mudanças necessárias, na medida em que uma sociedade em mutação exige que surjam, dos espaços escolares, novas propostas, e adiantando movimentos que fatalmente levariam a outras concepções de comunidades educativas, foi-se dando o fortalecimento do Centro Cultural Viva, que passou a ser a continuidade da proposta inicial da escola.

Quando encerrei, em 1989, o funcionamento da Escola Viva, para me dedicar à clínica psicanalítica, desejava ardentemente que ela pudesse seguir, dali para diante, o destino a que se propôs: ser semente, cuja germinação viesse a estimular novas iniciativas de formação do ser humano, adequadas ao mundo contemporâneo. Tenho notícias de que, ao menos em parte, isto vem acontecendo, tanto em novas escolas, como, mais recentemente, em trabalhos desenvolvidos por associações educativas, em diferentes cidades brasileiras..

Fazendo parênteses nesta narrativa, preciso confessar que, neste gravíssimo momento político pelo qual o Brasil está passando, temo por essa transmissão. Desde o fechamento da Escola Viva, há mais de 30 anos, assisti ao crescimento do movimento de Inclusão (como vem sendo chamada a participação das crianças que necessitam de cuidados especiais nas classes comuns), de que, por direito, me assumo uma das iniciadoras, ainda que não concorde com o termo Inclusão. Pra meu enorme desgosto estou presenciando o país mergulhar em um assombroso retrocesso, que ataca, frontal e desastrosamente, o campo da Educação. Está previsto, entre outras medidas absurdas, o retorno à prática de classes especiais, espécie de *apartheid* dentro das escolas, que separa e condena à segregação alunos que não se enquadrem no projeto de mesmificação, realizado através do ensino formal.

Voltando ao relato, talvez por realizar o quanto pode ter sido lamentável a interrupção de um trabalho como o que propúnhamos, ocorre-me uma lembrança especial. Quando fechei a Escola Viva, o professor Maurício Cardoso, ao receber meu livro *Recados* – uma coletânea de minhas crônicas sobre educação publicadas na imprensa petropolitana - (Espírito Santo, 1989b), escreveu-me uma carta amorosa onde, contudo, me acusava de estar cometendo um crime de lesa-pátria. Respondi-lhe com um texto magoado, contando sobre meu desgaste e sobre as inúmeras dificuldades por que passara, para realizar durante 16 anos um trabalho inovador, numa cidade conservadora de um país que não valoriza a educação e que vive mergulhado em constante situação de instabilidade social e econômica. Tal sofrimento ele não assistira, nem supunha existir talvez, pois o tempo dedicado a nossos intensivos trabalhos nos mantivera afastados por muitos anos. Ao receber minha carta, ele voltou a me escrever, mostrando sua compreensão e se desculpando. Foi um momento de encontro entre dois educadores feridos, que se consolavam mutuamente, procurando não perder a confiança no ideal comum. Naquela segunda carta, Maurício aconselhava-me a escrever mais; a fazer da escrita a forma de continuar agindo, de continuar colaborando na busca da transformação necessária ao campo da educação. Como boa aluna, talvez esteja ainda fazendo minha lição-de-casa. Trabalho de formiguinha.

Pouco depois de encerrado o trabalho da Escola Viva (em 1989), transferi-me juntamente com minha família para o Rio de Janeiro, onde haveria não só mais opções de cursos universitários para meus filhos, como a possibilidade de eu poder continuar minha formação em Psicanálise e me dedicar exclusivamente à clínica, em um centro urbano maior. No Rio, tive outras duas outras experiências profissionais com educação formal. Uma delas, como coordenadora pedagógica de uma escola particular de primeira fase do ensino fundamental e outra como coordenadora de um CAT (Centro de Atividades) do SESI (Serviço Social da Indústria), função que incluía dirigir uma grande escola, com funcionamento em três turnos, além de supervisionar trabalhos pedagógicos feitos com trabalhadores de canteiros de obra. Foram, ambas, vivências frustrantes e muito sofridas, já que me confrontei com aspectos bastante negativos do sistema educacional brasileiro, dentro do qual a Escola Viva havia sido uma trincheira de resistência. Creio, ainda assim, ter colaborado direta e indiretamente para levantar e pontuar questões, derivadas de minha observação, sobre o que acontecia naqueles ambientes viciados em descrença, até por leviandade dos gestores. Não pude reconhecer, portanto, como sendo de Educação, como eu a vejo, os trabalhos que eram realizados naquelas instituições e, por este motivo, demiti-me, em ambos os casos. Por um curto período, como

funcionária da Prefeitura de Duque de Caxias, tive também a oportunidade de trabalhar, em um serviço de amparo a menores desassistidos – Projeto Renascer. Apreendi muito com aqueles meninos, em sua maioria moradores de rua. Uma de minhas mais dolorosas constatações foi a de que, em suas vidas miseráveis, eles não tinham direito à fantasia, fundamental ao processo do brincar. Certa ocasião, procurando estimulá-los durante um jogo, investida no papel de uma super-heroína, percebi que eles estranhavam que eu me colocasse tão naturalmente no papel de uma personagem. Riam, desconcertados, e diziam que eu estava doidona (gíria que se refere ao efeito euforizante causado pelo uso de determinadas substâncias). Pude concluir, com muita tristeza que, diferente do que pensa a maioria das pessoas, não é a carência (causada pela fome, pelo frio, pelo desconforto, pela dor, pelo medo) a única razão pela qual eles normalmente se drogam. Para conseguir sair da realidade extremamente dura em que vivem, eles cheiram cola de sapateiro (o produto mais barato e de mais fácil acesso) buscando, através da euforia que ela produz, atravessar o portal que leva ao campo do lúdico, característico da infância, direito básico que lhes é roubado pela sociedade hipócrita e ególatra em que vivemos. Brincar, segundo Winnicott (1975) é o *playground* onde a capacidade de criação se desenvolve. Moacir Gadotti (2005) concorda com ele, ao afirmar:

Brincar é um dever para a criança. Não é só um direito. Um dever para tornar-se um adulto completo. É a extensão do direito de aprender. Porque a criança aprende brincando. Ela brinca para construir sua identidade e construir os seus conhecimentos. O primeiro direito da criança é o direito a uma identidade própria. Brincar é coisa séria para uma criança. (p.5)

Infelizmente, minha constatação de, no trabalho do Renascer, estar servindo a uma máquina pública que usava o desamparo para benefícios pessoais e políticos de alguns dirigentes e funcionários, me levou a solicitar minha transferência e retornar ao trabalho administrativo. Ainda assim, ao pretender organizar a proposta pedagógica daquele projeto social, eu tive a oportunidade de transpor para outra realidade, completamente distinta, minha experiência da Escola Viva. Verifiquei, com satisfação, que a maior parte das medidas arrojadas que eu implantara em minha escola, poderia ser sido seguida ali, com adaptações para as precárias condições materiais existentes e para necessidades mais urgentes, se tivesse havido comprometimento das instâncias hierarquicamente superiores em apoiar tal iniciativa.

Hoje, quando sei que sempre serei educadora, em qualquer campo em que atue, e acreditando em processos de re-educação voltados para profissionais de outras áreas (da saúde,

das empresas, etc.), escolhi dedicar-me a passar adiante, sempre que possível, a mensagem de que é possível educar, alcançando bons resultados na formação plena de todos os envolvidos no processo, a partir da valorização dos elementos culturais. É inegável que, educada dentro da abordagem tradicional, em minha casa e nas escolas onde estudei, trouxe comigo aspectos positivos como os de disciplina (que compreendo no sentido derivado do termo discípulo), organização, e prazer por absorver determinados conhecimentos. No entanto, como educadora, procurei combater pontos negativos, como a tentativa de padronização e a competição entre os estudantes, infelizmente estimulada pelos professores, como eu tanto presenciei, durante minha vida escolar e universitária. As avaliações feitas a partir de comparação entre trabalhos e provas de estudantes, além de serem injustas, se levarmos em conta as diferenças individuais, que se expressam na produção de cada um, podem envenenar as desejáveis relações de camaradagem entre eles. Rancière (2002) alerta para o sentido perverso da competição intelectual, escrevendo:

A vontade pervertida não cessa de empregar a inteligência, mas sobre a base de uma distração fundamental. Ela habitua a inteligência a só ver o que concorre para a preponderância, o que serve para anular outra inteligência”. (p.90)

No que concerne a correntes educacionais, percebo que, nas escolas que frequentei, muitos dos instrumentos que me foram oferecidos e até mesmo a forma de conduzir as atitudes dos estudantes eram recursos comportamentalistas. Não posso negar que, em minha prática como professora, trabalhando com alunos que apresentavam grandes dificuldades na aprendizagem do conteúdo exigido, algumas vezes foi preciso lançar mão de técnicas e formas de organização mais tradicionais, que nunca foram usadas, porém, dentro de abordagem que valorizasse certo objetivo em detrimento do aspecto subjetivo. Portanto, ousou dizer que meu trabalho jamais se aproximou do posicionamento comportamentalista, até porque acredito em ritmo individual de produção, consequência da singularidade de cada ser. Assim, creio poder me declarar, basicamente, uma humanista. As questões do homem, como sujeito (e foi desse lugar que fui conduzida à Psicanálise) estiveram norteando minha postura de educadora, desde o tempo em que eu brincava de dar aulas, usando os livros de contos-de-fada como alunos, na minha primeira infância. Eu atribuía a cada um deles uma personalidade, de acordo com seu título e conteúdo, e instigava-me o jogo de interligar os aspectos de carácter que lhes atribuía, como fazemos numa relação humana. Era um ensaio, hoje eu percebo. Continuo acreditando fundamentalmente no direito à singularidade, sem poder negar a contribuição que as novas

tecnologias trazem a cada dia. Mas estou convicta que elas de pouco servirão, se não estiverem a serviço da busca de possibilidade de bem-estar e de maior realização para o ser humano.

Sendo considerada uma escola de vanguarda, algumas vezes a Escola Viva ganhou erroneamente o rótulo de piagetiana, outras tantas quiseram enquadrá-la no modelo pedagógico da liberdade sem medo, postulado por Neil (1973), fundador de Summerhill, aproximações que eu sempre repudiei. Liberdade sem limite, como ensinou Paulo Freire (1994), acaba por ser tão negativa quanto a liberdade asfixiada ou castrada. Eu falava, desde 1974, numa pedagogia do bom senso, até porque nunca me senti ou me autodenominei uma educadora futurista. Em alguns aspectos, me aproximava do pensamento de Dewey (2010) e, nesse caso, posso dizer que sou simples, como a própria vida e, como tal, antiga, considerando-me, a partir desses princípios, sempre atualizada. Apesar de não me reconhecer como cognitivista, porque nunca dei, de fato, tão alto valor ao conhecimento por si só, preocupando-me sempre mais com a metabolização dele e com sua transformação no quantum de sabedoria possível a cada sujeito, acredito na importância da criação de boas condições para desenvolver estruturas de pensamento. Não concordo, no entanto, que se dê mais importância ao aspecto intelectual do que ao aspecto afetivo, quer dos educandos, quer dos educadores. Na Escola Viva, trabalhamos sempre criando situações extremamente estimulantes, mas preocupados com o significado singular da formulação de conceitos, por cada um de nossos alunos. Também nunca tivemos a rigidez de descartar a importância da memória e dos hábitos de organização como facilitadores da atenção necessária ao trabalho. Sendo assim, nossos alunos estudavam e decoravam tabuadas, faziam cópias de textos e aprendiam a conjugar verbos, sem que isso fosse tido como qualquer espécie de violência contra eles, porque era respeitado seu tempo individual progressivo no cumprimento de cada tarefa, sem haver castigo ou opressão, como recurso disciplinar. É verdade que podiam, ao mesmo tempo, lidar com materiais concretos, observar e conviver com a Natureza (múltipla, complexa, dinâmica) experienciando o sentido pleno de todo o conteúdo assimilado. Assim diz Rancière (2000):

O ato da inteligência é ver e comparar o que vê. Ela [a criança] o faz, inicialmente, segundo o acaso. É-lhe preciso procurar repetir, criar as condições para ver de novo o que ela já viu, para ver fatos semelhantes, para ver fatos que poderiam ser a causa do que ela viu. É-lhe preciso, ainda, formar palavras, frases, figuras, para dizer aos outros o que viu. Em suma, por mais que isso incomode aos gênios, o modo mais frequente de exercício da inteligência é a repetição. (p. 65)



Quando escancaramos as portas da Escola Viva, indo ao encontro de outras escolas, no espaço público das ruas – durante as festas da comunidade - o que, mais adiante, repetimos no Centro Cultural Viva com as festas tradicionais feitas em conjunto com a vizinhança, estávamos ressaltando a interrelação sujeito/cultura, como decorrência natural do trabalho de Educação. Daí a Escola Viva haver se transformado num centro cultural aberto à comunidade; daí a valorização das culturas brasileiras, a criação de condições para receber crianças de diferentes classes sociais (disponibilizando bolsas de estudos, oferecidas pela própria instituição e descontos especiais ofertados em troca de serviços prestados à escola pelos responsáveis), e ter trabalhado, em classes comuns, com todo tipo de aluno, mesmo com aqueles que necessitavam de cuidados especiais. Esta é, em essência, a abordagem sociocultural da qual comungo, que, no aspecto de formação de uma sociedade mais igualitária, encontra afinidade com o que Jacotot (2018) chamou de Ensino Universal, porque favorece o empoderamento do aluno das classes mais carentes, explanado por Rancière (2000):

É, pois, preciso anunciar o Ensino Universal a todos. Antes de tudo, aos pobres, sem qualquer dúvida: eles não têm outro meio de se instruírem, não podem pagar explicadores particulares, nem passar longos anos nos bancos escolares. Acima de tudo, é sobre eles que pesa mais fortemente o preconceito da desigualdade das inteligências. São eles que devem ser reerguidos de sua posição de humilhação. O Ensino Universal é o método dos pobres. Mas ele não é um método de pobres. É um método de homens, isto é, de inventores. (pp.111-112)

Embora eu perceba o educador como um eterno educando, ressalto a importância de o professor não se eximir de assumir seu lugar de adulto, às vezes de mestre, outras de parceiro, sempre generoso ao pôr à disposição do estudante o conhecimento de que é portador, assim como sua experiência pessoal, na sábia postura de cultivo da compreensão verdadeira – aquela que esclarece enquanto acolhe, para favorecer o acesso ao autoconhecimento e à busca da melhor percepção do mundo. Freire (1996) assegura que “ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade” (p.103). E prossegue, dizendo que “não há nada que mais inferiorize a tarefa formadora da autoridade do que a mesquinhez com que se comporte” (p.103). Em uma das palestras para professores da rede estadual de educação que tive a oportunidade de proferir, em 1983, sobre o tema Diferenças Individuais, recebi da Secretaria Estadual de Educação - a anfitriã do evento - em agradecimento por minha participação, o livro *Educação como prática de liberdade* (Freire, 1999), homenagem que buscava atestar a

identificação que eles encontravam, entre meu discurso e o daquele ilustre educador. Confesso que, àquela época, eu pouco conhecia sobre os ensinamentos freirianos e que, ainda hoje, não posso afirmar ter o domínio de suas teorias, como talvez fosse desejável. Mas aquele fato me estimulou e, sem dúvida, me lisonjeia. Quando penso no menino Paulo, estudando com sua mãe sob a mangueira do quintal de sua casa (Freire, 2013), reconheço afinidades entre nossos corpos anímicos, pois é assim, em íntima relação com a Natureza – nossa primeira mestra - que identifico o surgimento de minhas concepções educacionais e penso que os educadores deveriam surgir em condições similares, se fosse possível imaginar uma forma ideal de formá-los.

Ao terminar meu curso de pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior, arguida sobre que abordagem pretendia seguir como professora universitária, respondi que pretendia continuar trabalhando dentro de meu próprio estilo e enriquecê-lo cada vez mais, no encontro com pensadores de diferentes épocas e de áreas distintas. Meus encontros no entrecruzamento das reflexões de Steiner (1988) e Morin (1997), me fizeram desejar que meu pensamento pudesse se tornar cada vez mais simples e plural e que eu tivesse a oportunidade de continuar colaborando com aqueles que a sorte me fizesse encontrar, apresentando-lhes o mapa das rotas que eu trilhara até ali e vindo a conhecer seus roteiros, numa troca contínua de experiências. Escrevi, então, como monografia de final do curso de pós-graduação, um longo texto que denominei *Em defesa de um estilo próprio de ser... professor* (Espírito Santo, 1998). Parti de uma detalhada investigação sobre a formação do professor e sua prática (tanto no sistema público quanto na rede particular de ensino) para, em seguida, ouvir alguns mestres sobre suas histórias de vida. A intuição me levava ao que aprendi tão recentemente, de maneira formal em Bondía (2002), como “proposta de pensar Educação numa possibilidade mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista)” (p.20). Foi meu reconhecimento ao valor do estilo próprio de cada professor, advindo de experiências obrigatoriamente subjetivas, formadoras dos alicerces de sua mestria. Durante a construção daquela monografia, em busca do segredo do que em determinados mestres lhes garantia o sucesso e a satisfação profissionais, acabei novamente envolvida pelo meu velho sonho de promover transformação. As valas negras, agora, já não eram aquelas abertas no solo, mas os sulcos profundos e fétidos causados pela descrença e pelo ressentimento, miséria que eu via e continuo a ver, contaminando a alma dos professores, impedindo-os de se desenvolverem saudavelmente, em direção a se tornarem educadores conscientes e realizados, em quem prazer e dignidade, unidos, são fundamentais.

Esta foi a origem do projeto Educação Viva, um dos ramos do Centro Cultural Viva. Entre os professores entrevistados para aquela monografia que escrevi, estava Fernando Lébeis

- músico, cantor, professor e pesquisador de culturas populares – a segunda grande influência em minha formação, que destaco aqui. Escrever sobre seu trabalho, interligando-o ao de outros mestres, igualmente inesquecíveis, fez-me perceber a urgência de iniciarmos um movimento que unisse educadores, em torno da defesa do direito de conhecermos melhor a nós próprios, e de nos apropriarmos mais profundamente da cultura brasileira, múltipla e singular, de modo a usar esses recursos como princípios e instrumentos dos trabalhos pedagógicos.

Eu conhecera Fernando Lébeis em um Congresso da Organização Mundial de Ensino Pré-Primário - no final de 1973. Vivendo o processo inicial de montagem da Escola Viva, eu fora àquele encontro, em busca de trocas e de parcerias tão difíceis de haver, no Brasil de então. Ao assistir à apresentação de Fernando, fui conquistada à primeira vista! Em um tempo de total aridez cultural, ouvir aquele homem jovem, poderoso, viril, cantar as cantigas de minha infância, contar histórias com emoção, desenterrar com elas meus fantasmas, transformando-os em matéria fértil, foi como um batismo que eu recebi e que me nomeou definitivamente educadora. Foi, sem dúvida, ali que isso aconteceu. Uma iniciação. Um descortinamento. Até então, para mim, contos pertenciam ao universo da mulher. Contar histórias era uma herança recebida de minha mãe-substituta, prima e afilhada de minha mãe biológica, que ajudou a cuidar de mim e de meus irmãos durante nossa infância, e que me legou essa marca preciosa – das histórias contadas com saber e sabor, na magia do afeto. E, de repente, eu ouvia sair daquele vozeirão masculino o fortalecimento das mensagens, com autoridade de um guia sábio, cuidadoso e audacioso ao mesmo tempo. Destaco, porque muito ilustrativo, que uma das músicas que ele cantou, naquela ocasião, foi *Antoninho vai à escola*, um canto/conto tradicional português (Moita, s/d). Não por acaso, *Antoninho* era uma das músicas que minha mãe cantava para nós, aprendida com sua própria mãe. A história, que traz na figura do pavão (símbolo da vaidade), a importância dada na educação formal à aparência e ao poder exercido sobre o outro, deixava-nos pensativos. Como é costume acontecer com as crianças ao ouvir uma história de conteúdo inquietante, pedíamos a minha mãe que cantasse outra e outra vez... E essa herança matrilinear, que trazia de volta a ascensão do subjugado como regra disciplinar, estava agora encarnada, a minha frente, na figura de um homem, um educador, sensível o suficiente para permitir que as interrogações ganhassem o campo fértil da reflexão, que possibilitam desvelar mistérios.

A cultura popular brasileira, que eu tanto admirava, costumava ser considerada uma excentricidade, um adereço aceito aqui e ali, em situações pedagógicas, quase como um adorno em meio a saberes mais eficientes e glamorosos, que importávamos e usávamos com reverência de colonizados. Naquele encontro aconteceu, em mim, uma nova mudança de paradigma. Saí

do congresso com a cabeça fervilhando de ideais e o coração aberto por uma permissão maior, que eu recebera, de vir a ser eu mesma e de poder criar uma escola a partir das crenças e esperanças, geradas pelo caldo cultural onde eu sempre estivera imersa, sem ter consciência. Só voltei a encontrar Fernando Lébeis, anos mais tarde, quando eu era repórter de um jornal em Petrópolis, atividade que exerci por algum tempo, conciliada com a função de educadora. Fui entrevistá-lo sobre a importância de seu trabalho, após uma apresentação pública que ele fez no auditório do Museu Imperial. É claro que eu própria sugerira ao editor do jornal aquela pauta, como forma de criar a oportunidade de aprender um pouco mais com Fernando e de compartilhar as descobertas que poderia vir a fazer, seguindo o caminho de compreensão crescente da importância da transmissão cultural. Anos mais tarde, animei-me a convidá-lo a participar da Festa do Saci, em que comemorávamos as culturas brasileiras, na Escola Viva. Desse modo, ele lá esteve, cantando e contando histórias para crianças, professores e, mais importante que tudo, para os pais dos alunos e convidados adultos, que saíam extasiados com a energia e sensibilidade que emanavam daqueles encontros. De alguma forma eu o estive seguindo durante anos, perdendo-o e o reencontrando, sempre com o mesmo prazer e a confirmação de estar frente a um grande mestre. Ao escolhê-lo para ser um dos entrevistados na pesquisa para minha monografia de pós-graduação, eu me propus definitivamente a ser sua aprendiz. Ele acolheu a homenagem, aceitando um convite para ir a minha casa e presenteou a mim e a minhas filhas, ambas professoras, com uma deliciosa prosa sobre as questões da educação. O papo foi tão proveitoso e nos levou para tantos e diferentes rumos, que acabei esquecendo a sequência das perguntas formais que eu precisava fazer-lhe, para a elaboração do texto acadêmico, àquela altura já em curso. Procurei-o novamente dias depois e ele se prontificou a responder oralmente ao questionário padrão, que eu elaborara para todos os entrevistados. Recebeu-me em sua morada, um ambiente imensamente acolhedor, formado por móveis e objetos relacionados em tal harmonia entre si, que quase narravam a história do dono da casa. Aí aconteceu que, embora eu tentasse gravar a entrevista, fomos vergonhosamente enganados pelo gravador, que se recusou a funcionar e me fez ter a responsabilidade de guardar, de memória, e em poucas anotações, a riqueza de suas confidências. O inusitado é que, quando retornei a minha casa, o gravador funcionou perfeitamente... Aquele lapso foi apenas a confirmação do valor da transmissão ser feita através da oralidade espontânea, como ele defendeu durante toda sua existência. Ao encerrar aquele encontro, trouxe comigo a esperança de que, a partir dali, pudesse dividir com Fernando o projeto de um curso de Formação de Professores, baseado nas culturas populares. Cheguei a falar-lhe a esse respeito e ele, entre cuidadoso e receptivo, não se admirou com a sugestão, nem pareceu julgar a tarefa inatingível.

Deu-me antes a impressão de que eu estava falando de alguma coisa para lá de óbvia, talvez porque já era isso que ele vinha fazendo, de maneira não formal, em suas aulas-espetáculo, a vida inteira.

Esse era o estilo de Fernando Lébeis. Anos passados desde nosso primeiro encontro, já com os cabelos completamente brancos, mantinha a mesma voz grave que, se não me despertava o mesmo assombro, continuava a me emocionar. Sempre parecia inteiramente à vontade - em cena, como se diz. Falava de coisas sublimes e terríveis com o mesmo desembaraço, ainda quando seus olhos iam de assustadoramente arregalados a divertidamente maliciosos. Ora criança, ora um ancião, ora ser humano, ora quase-entidade, continuava a encantar plateias, tornando-as discípulas da brasilidade que ele sempre representava tão bem. Um mestre andarilho, que me mostrou a irreverência consciente e responsável como método da boa educação. Da percepção à ação, pus-me imediatamente na posição de discípula e passei a estudar, com ele, a mitologia dos povos nativos do Brasil. Pouco a pouco fomos descobrindo novas afinidades em nossos ideais de educação, felizes aproximações essas, que identificamos também em outros colegas. E foi assim que, no final de 1999, lançamos o projeto do Educação Viva – uma associação de educadores que propunha um espaço de trocas, um contínuo compartilhar de experiências, para todos aqueles que estivessem interessados na educação brasileira. Já havia um sítio para acolher aquele movimento. Desde 1986 existia uma instituição sem fins lucrativos, legalmente reconhecida, criada em Petrópolis, paralela à Escola Viva. O Centro Cultural Viva viera para oferecer à comunidade em geral, aquilo que praticávamos desde 1974: um trabalho pedagógico que reconhecia, respeitava e estimulava, em cada educando, a própria Vida, em toda sua extensão de complexidade e beleza. Depois que a escola fora fechada, o Centro Cultural estivera paralisado por algum tempo e fora reaberto, no Rio de Janeiro, em 1996, por minha filha mais velha, passando a oferecer um trabalho exclusivamente voltado para crianças: o VivaMais. Dessa forma, o VivaMais já morava numa casinha paradisíaca, em Botafogo, no Rio de Janeiro, nessa época dirigido por minha filha caçula, quando começamos o Educação Viva. Nada parecia mais perfeito do que um centro cultural infantil propiciar o surgimento de um trabalho que estimulasse encontros plenos de educadores. Era bem o que o slogan do VivaMais já prometia oferecer: *Um projeto de educadores sérios para crianças fora de série*. Freire (1994) também fala dos centros de cultura e dos círculos de cultura (p.155). Nossos passos no Educação Viva foram alguma coisa análoga àquelas experiências freirianas. Estivemos, com certeza, durante um ano e meio, tempo em que conseguimos manter o programa, caminhando sob brilho de estrelas de uma mesma

constelação<sup>1</sup>, na tentativa de espalhá-lo até o mais longe possível, como poeira cósmica de confiança. Ao ler *Cartas à Cristina* (Freire, 1994) pela primeira vez, cheguei a me emocionar com algumas aparentes coincidências, que chamo sincronicidades. Até o fato de o preço cobrado pelos ingressos do circo popular ser equiparado ao valor de uma entrada do cinema mais barato da localidade repetiu-se no Educação Viva, quando, apesar de desconhecer aquela história, resolvi que o preço a ser pago pelos participantes das rodas de leitura teria critério semelhante. - Troque uma sessão de cinema por um momento de leitura compartilhada! - foi o convite que fizemos, e que, aceito por muitas pessoas, tornou os grupos de leitura e reflexão tão fortes, que os fez sobreviver ao Educação Viva, por mais de uma década, estendendo-se, em seguida por muitos lugares no Brasil, existindo, ainda hoje, como grupos que continuo coordenando, via online. O oferecimento de uma simples alternativa de lazer cultural fez com que muitas pessoas de origens diversas continuassem a se reunir para ler e discutir, em grupo, a partir de suas próprias vivências. Este é apenas um detalhe do tanto que aconteceu no curto tempo em que o Educação Viva esteve funcionando, mas existem outros fatos e penso que vale a pena comentá-los, já que é de formação de uma educadora que este texto trata.

Quando convocamos os professores da cidade a se unirem a nós, pensávamos justamente na precária limitação dos cursos de formação de professores, bem como dos treinamentos periódicos que costumam lhes ser oferecidos. Constatávamos que tais oficinas esporádicas apenas faziam com que o professor vislumbrasse possibilidades de um desenvolvimento maior, que ele normalmente não tinha condições de alcançar, na solidão de sua estafante prática docente cotidiana. Propúnhamos que, através da convivência continuada, em trocas de experiências que gerassem enriquecimento mútuo, estivéssemos todos em formação permanente. E assim é, também, a fala de Freire (1987). Ele acredita que o período de formação do educador jamais poderia ser considerado concluído. E diz, mesmo, que essa educação de instituição aberta é a educação viva. Na vida, sabemos bem, a formação é, de fato, permanente, enquanto dura a chama. Cavaco (2009, p.223), espraia esta afirmação, ao citar Bonvalot (1991) que diz que “na experiência o homem constrói-se ao mesmo tempo que dá ao mundo uma forma humana e transforma os acontecimentos da sua história” (p.319). E Cavaco (2009, p.223) prossegue, analisando a interminabilidade intrínseca à formação experiencial, dinâmica por natureza e traz Barkatoolah (1989) à cena com a afirmação desse autor de “a

---

<sup>1</sup> Termo que Sebastião Macieira - fiel escudeiro do pioneiro editor brasileiro José Olympio - usou para me explicar o fato de o menino José, oriundo de uma vida pobre, no campo, ter-se tornado parceiro dos mais célebres escritores brasileiros. -Eram estrelas da mesma constelação! – disse-me Sebastião.

aprendizagem ser uma atividade permanente de desenvolvimento pessoal, que mobiliza o indivíduo ao longo de toda a vida” (p.48).

Ah! Mas seguindo por esse fio que parece nos levar em direção ao infinito, temos que lidar com a impermanência, a finitude dos sonhos, os limites dos projetos... É difícil escrever sobre o Educação Viva, exatamente porque a lembrança daquele período tão intenso e tão fértil, fica hoje mesclado a uma sensação parcial de perda e de frustração. No entanto, se é mesmo de morte que a vida se alimenta e se “vivemos de morte e morremos de vida”, parafraseando Heráclito - todas essas lembranças realimentam cada uma de nossas próximas atuações. Passemos, pois, a esse processo de nutrição, voltando ao Educação Viva. Em 2000 começamos a fazer, ali, as Sextas-Culturais, encontros que aconteciam nas noites de sextas-feiras, dentro da ambiência favorecida pelo funcionamento do Disse-me-disse Café-i-cultura. Foi assim que nomeamos a copa/cozinha quando o espaço em que, durante o dia, funcionava o refeitório infantil transmutava-se em bar-restaurant à noite, passando a oferecer quitutes caseiros e o indispensável café passado na hora, dentro da atmosfera de zelo e intimidade que caracteriza uma verdadeira casa brasileira. Com a disponibilidade para abrigar muitas formas de ser, viver, fazer e criar, já haviam acontecido algumas reuniões do grupo inicial, momentos cheios de tensão e entusiasmo, quando organizamos um seminário, que reuniu os sócios-fundadores do Educação Viva, pioneiros do projeto, em dois dias inteiros de entrega pessoal e trocas profundas. Cada um apresentou o seu trabalho aos companheiros, que se dispuseram a ser os participantes das oficinas e, como éramos 15 pessoas, as atividades foram diversificadas e maravilhosas! Ao pensar a possibilidade de uma sociedade desescolarizada, Illich (1985) anteviu momentos como aqueles. Como muito bem disse, o oposto de escola seria “uma instituição que aumentasse as chances de as pessoas que, em dado momento, compartilharam o mesmo interesse específico pudessem encontrar-se, não importa o que mais tenham em comum” (p.102). E naquele encontro do Educação Viva, que durou dois dias inteiros, aconteceram também refeições compartilhadas, num clima de afeto e de entusiasmo transbordantes! Recarregamos, assim, as baterias exauridas pelo cotidiano desgastado, sem parcerias e sem esperança, em que andávamos mergulhados. Depois, redigimos um documento sobre aquele momento inaugural, bem como elaboramos um regimento para o Educação Viva, elegendo por votação, um corpo de direção, que se encarregaria dos serviços básicos, cabendo funções e tarefas a cada um de nós. Nesses serviços de administração ficou combinado, desde o início, que todos deveríamos prestar trabalho voluntário. Logo depois, as atividades foram abertas à comunidade, depois de a casa passar por uma reforma que lhe trouxe alma nova, mais beleza e conforto. Assim começou a acontecer o Abrindo Gavetas – em cada última sexta-feira

do mês. Ler ou simplesmente ouvir poesia – era essa a proposta. Gavetas expostas no centro da sala, ofereciam textos de autores ausentes e animavam os presentes a compartilhar seus próprios tesouros poéticos. Os idealizadores desse evento foram os dois mais jovens membros da equipe – quase adolescentes, ainda - e, a cada vez, a Musa era evocada, em nobre estilo, para iniciar a sessão. Inevitavelmente, boas surpresas iam surgindo, noite adentro. Aos poucos, um maior público foi sendo atraído, em resposta aos cartazes expostos por nós em estabelecimentos comerciais, cinemas, escolas, e muitas pessoas passaram a fazer daquele espaço o seu abrigo afetivo às sextas-feiras: um lugar para encontrar parceria nas escolhas culturais, para compartilhar pequenas refeições, conversar, rir, se emocionar, tudo com um tipo de naturalidade que todos pareciam ter deixado escondida, em algum compartimento do passado e que podiam reencontrar, então. Eram essas, de fato, as gavetas que se abriam: as da espontaneidade, da receptividade. Ao todo, aconteceram 13 encontros de poesia e pudemos contar com a presença de convidados preciosos, por vezes alguns destaques da cultura nacional. Era a reverência às belas palavras, se quisermos usar a forma com que o povo indígena Guarani trata a fala poética. Pierre Castar (2005) se refere a esses espaços preciosos de encontros culturais:

... “certos salões” desempenharam um importante papel na circulação e na troca de saberes. Eles reuniram aqueles a quem se chamava “belos espíritos”, preocupados em fazer progredir o conhecimento humano na encruzilhada das ciências, das culturas, da poesia... e do prazer das músicas e das palavras. (p.88)

E segue, indagando: “Que havia de comum entre esses diferentes lugares de saber? Provavelmente as funções que cumpriam no seio da sociedade”. Então, Castar (2005) nos cita quatro dessas funções: dar testemunho sobre as origens do saber; conservar os saberes e os seus suportes materiais ou imateriais e protegê-los contra os ataques do tempo e/ou da loucura dos homens; estruturar, transmitir, ajudar a adquirir os saberes, função-chave da mediação que os formadores exercem, segundo ele (pp.88-89). Ali, em Botafogo, no Rio de Janeiro, nos anos 2000 e 2001, nós andamos construindo um caminho mais ou menos assim... Em outras sextas-culturais havia o evento chamado Histórias de Amor, sessões de contação de histórias que atestavam que tanto adultos quanto crianças têm a capacidade de se deleitar com narrações plenas de sentido, que tratam de afetos, de aventuras, de parcerias, de traição, de medo, de sonhos, de vida e de morte. Como havia grandes contadores de história no grupo de fundadores do Educação Viva, as contações garantiram sempre o ar de encantamento da casa. Passaram a



ser um momento obrigatório em qualquer tipo de encontro, reuniões, saraus, festas infantis, festas de rua, que realizávamos com igual empenho e obtendo grande sucesso. Nossa ligação com as culturas brasileiras não nos permitiria deixar de fora a celebração do Carnaval, por todo o significado de expressão profana da alegria, que ele contém. Promovemos, então, o ConcentraÇÃO – um encontro com o Carnaval. Logo após uma pequena explanação sobre a origem do Carnaval, feita por Fernando Lébeis, uma banda de Carnaval iniciante (e que veio a se tornar uma atração espetacular do carnaval de rua do Rio de Janeiro – o Cordão do Boitató) animou a festa, criando a atmosfera de um baile de carnaval antigo. Um sucesso inesquecível! No ano seguinte, foi a vez do Céu na Terra (outro dos blocos que se tornaram famosos no inigualável carnaval de rua carioca) estrear na rua Goethe, fazendo no Centro Cultural sua primeira apresentação pública. Estivemos fomentando um plantel de boas iniciativas culturais, hoje eu posso concluir.

Um importante momento dos encontros das sextas-feiras acontecia quando, ao final de cada evento, o convidado da noite narrava a história de sua vida profissional (servindo de inspiração para aqueles que o assistiam) e, a partir daí, era aberta uma franca conversação entre os presentes. Era o momento das histórias de cada um, que mais uma vez nos ligava a Paulo Freire! Quantas reflexões, quantos novos começos surgem do tanto se pode aprender ouvindo o outro e a si próprio, na troca generosa de histórias pessoais. Illich (1985) previu que as novas instituições educacionais quebrariam a pirâmide, composta de pacotes classificados, como é concebido o mundo dentro de uma mentalidade escolarizada (p.96). E posseguiu, afirmando que “um ‘modelo’ é uma pessoa que tenha uma habilidade e está disposta a demonstrá-la, na prática” (p.98). No Educação Viva vivenciamos este modelo de mestria, que entusiasmava os aprendizes, naturalmente. Outra forma de programação oferecida eram debates sobre temas ligados a valores. Iniciamos com o tema Conceito e Preconceito. Opiniões diversas, tímidas, apaixonadas, poderosas, análises profundas ou a simples expressão do desabrochar de inquietações e reflexões passaram a ser ingredientes sempre presentes em cada encontro promovido. Com certeza, no VivaMais e no Educação Viva as coisas não aconteciam impunemente. Tínhamos uma grande necessidade de expor nossas ideias e de provocar a expressão de todos. Por isso pudemos aprender tanto! Aprender apreendendo, como Freire (1994) afirma ao escrever que “... só aprende quem apreende e formula a compreensão do ensinado” (p.155). Vivíamos, como fora proposta por ele, uma pedagogia alegre, boêmia, tropical, pedagogia do riso (às vezes do choro também), mas acima de tudo uma pedagogia que acreditava na possibilidade de transformação do mundo. A afinidade existente entre o trabalho que realizamos e os princípios da educação formulada por Freire me desperta profundo

orgulho e contentamento, porque me faz pensar que, apesar de todas as contramãos, apesar de todos os percalços e dificuldades que acabaram fazendo com que essa história seja contada no tempo passado, posso reconhecer que estava no caminho certo e que estou nele ainda, se continuo a acreditar que essa seja a Educação verdadeira: aquela que vê a história de cada um como possibilidade de transmissão.

Nessa reprise do filme de minha vida, o que me leva a cenas seguintes? Minha dedicação à clínica psicanalítica e meu encontro com a mitologia indígena brasileira. Pois, se foi a Educação que me levou à Psicanálise, foi ela também que me introduziu às culturas brasileiras. A riqueza que se descortinou para mim ao ir penetrando pouco a pouco nos costumes das diferentes nações indígenas, das quais eu estudava a mitologia, e o contato com os saberes desses povos originários, me ofereceu processos de educação tanto não-formais quanto informais. Tudo o que eu lutava para resgatar - ligado ao fazer coletivo, à percepção da importância da vida em comunidade como propulsora de harmonia e equilíbrio ecológico interno e externo - estava exposto na forma de organização de vida dos povos indígenas, preconizado por Tiriba e Fischer (2013):

Por não ter sua origem na luta contra a pobreza e a marginalização imposta pelos europeus, na “economia comunitária”, fundada na organização familiar, é o trabalho coletivo que torna possível a relação e a transformação da natureza, cujo objetivo é a produção de valores de uso. A satisfação das necessidades humanas, entendida como satisfação das necessidades do conjunto da comunidade pressupõe a constituição de relações de reciprocidade, redistribuição e complementariedade. (p.534)

Daí a eu vir ligar o conteúdo das histórias orais dessas culturas - as chamadas histórias dos antigos, que eu identifico como mitos - ao trabalho clínico, foi apenas um passo a mais. Em função disso, depois de quase duas décadas clinicando como psicanalista, passei a me autodenominar terapeuta cultural, porque, ao experimentar introduzir os mitos indígenas nas sessões terapêuticas, descobri o enorme poder que eles têm como reorganizadores dos conteúdos inconscientes. A liberdade a que me autorizei, no exercício de minha atuação como psicanalista, teve grande influência de um outro mentor: Dr. Lourival Coimbra – o terceiro exemplo que preciso ressaltar, nesse relato. Conheci Coimbra em 1982, como professor de um curso de Psicanálise, que eu frequentava. Durante as aulas fomos percebendo que tínhamos muitas afinidades, expressas em uma forma similar de refletir sobre as teorias e de interpretá-las. Logo em seguida ao final do curso, tornei-me sua paciente. Anos depois, findo o processo

daquela análise, passei a ser sua colega e companheira na criação, em Petrópolis, do Centro de Estudos de Psicanálise Viva, que ele apoiou, com sua larga experiência de fundador de outras sociedades psicanalíticas no Rio de Janeiro. Por fim, tornei-me sua parceira de consultório, até pouco antes de seu falecimento, em 1994. Não dá para enumerar aqui quantas coisas maravilhosas aprendi com Coimbra. Mas posso falar daquilo que era característico em seu estilo. Ele era simples, suave, leal. Nunca invasivo, nem apressado, sabia respeitar o tempo de cada pessoa, com gentileza e disponibilidade afetiva. Um dos primeiros psicanalistas brasileiros, formado pela primeira turma da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, expoente entre os colegas por sua notável inteligência, havia se exilado espontaneamente daquela instituição, em solidariedade a seu analista, um herdeiro direto da linhagem de Melanie Klein (de quem fora paciente) e o tradutor, no Brasil, das obras completas de Freud para a língua portuguesa. Julgando que seu mestre sofrera uma grave injustiça ao ter sido desligado da SBPRJ, de forma arbitrária, Coimbra afastou-se voluntariamente do importante convívio com outros psicanalistas. Esta atitude extrema, baseada na solidariedade ética, que o penalizou temporariamente pelo isolamento, potencializou por outro lado suas convicções e posturas, fortalecendo seu trabalho de qualidade, genuíno e sério. A prova disso é que veio a ser um dos fundadores da SEPLA (Sociedade de Estudos de Psicanálise Latino-Americana), da SPAG (Sociedade de Psicoterapia Analítica de Grupo) e, junto comigo, do CEP Viva. Discípulo confesso de Bion e de Masud Khan, Coimbra ressaltava, da mesma forma que Winnicott (1975), seu mestre preferido, que a relação analítica só era possível através da mutualidade, da reciprocidade e da experiência compartilhada. E que a presença do bom analista, como a mãe suficientemente boa, precisa não fazer falta, ao final do processo terapêutico bem-sucedido. Com a prática, aprendi que se pode dizer o mesmo do verdadeiro educador.

Ligando os campos da educação, da psicanálise e das culturas, dei prosseguimento aos grupos de leitura iniciados no Educação Viva e coordenei muitos outros, que originaram oficinas de autoconhecimento e transformação pessoal, organizadas por mim e levadas adiante com grande satisfação. Pude atestar, na prática, o quanto a aproximação dos diversos campos de conhecimento com a experiência individual e coletiva pode ser espaço de efetiva transformação. Em Portugal, retomei parte desse trabalho, criando grupos online de Leitura e Reflexão e de Desbloqueio Criativo - uma forma um tanto audaciosa de me manter atualizada, fazendo uso das recentes tecnologias. Atualmente, uma vez mais, disponho-me a aprender em ação e a prosseguir em meu percurso de formação ao longo da vida.

Quanto a meu exercício de escrita, projeto que me acompanhou desde a infância, dediquei-me esporadicamente a publicações na imprensa petropolitana, inicialmente como repórter e, mais adiante como cronista, assinando uma coluna – Recado - sobre assuntos da atualidade. Após um intervalo de alguns anos, voltei a escrever a coluna em outro jornal – Petrópolis Post - focando-a em temas educacionais. A compilação desses escritos resultou na publicação de meu livro – *Recados*, no final de 1989, ano em que a Escola Viva teve encerradas suas atividades. Novos ciclos se abriam, já que nesse mesmo ano, havia sido publicado por uma grande editora, meu primeiro livro *Enquanto papai não volta...* (Espírito Santo, 1989a). Esse livro nasceu de uma experiência inesquecível, quando eu estagiava em uma clínica psiquiátrica, em Duque de Caxias, como parte prática de minha formação em psicanálise. Havia um menino que chegara ali acompanhando a mãe para visitar o pai, paciente internado naquela instituição. A entrada de crianças era proibida e eu fui chamada, na portaria, porque a criança chorava, inconformada. Sabendo que eu era uma educadora, pediram-me para cuidar do menino, enquanto ele aguardava a volta da mãe. Ao iniciar uma conversa com ele, ouvi a história de sua dor. Ele sofria intensamente pelo afastamento imposto de seu pai. Foi uma narrativa verdadeira e comovente, brotada de muita insegurança e padecimento. Mas ao término, quando me contou que começara a vender pastéis que a mãe produzia, observei, com surpresa, seus olhinhos brilharem de prazer. Eu constatava, naquele encontro casual, mas de tanta profundidade, vendo a reação natural do narrador, o quanto estar envolto na vida cotidiana pode ser o remédio para as dores causadas pelas faltas inevitáveis da vida. Indo do pranto ao sorriso, o menino se emocionara de tal modo ao contar sua história que, na tentativa de consolá-lo, prometi-lhe um livro, de presente. Eu pensava em um exemplar dos inúmeros livros infantis que havia na escola e que decerto agradariam a ele. Ocorre que, dirigindo meu carro, no caminho de volta a minha casa, buscando na memória qual seria o melhor livro para ofertar-lhe, me dei conta que precisava escrever a história que ouvira. Esse seria o meu reconhecimento pela confiança que ele tivera em mim! O livro que escrevi logo em seguida, acabou editado pela Vozes, dois anos depois; foi distribuído por todo o Brasil e me trouxe a certeza de que aquele menino fora um emissário para que outras tantas pessoas, crianças e adultos, pudessem se consolar da dor da saudade, descobrindo seu efeito transformador. Sete outros livros, escritos por mim, se seguiram a esses dois primeiros, todos editados, a maioria deles tratando de mitos indígenas brasileiros, assunto que passei a estudar com afinco. A divulgação desses trabalhos me exigiu incontáveis apresentações públicas, palestras, aulas em centros culturais e universidades. Tornei-me professora itinerante, como Fernando Lébeis fora, uma nova

formação espontânea. Mas, pouco a pouco, fui sentindo que se aproximava o momento de me preparar para a síntese final.

Há cerca de quatro anos, comecei a doar pouco a pouco meus bens, desfazendo minha casa e planejando minha saída do Brasil. Depois de duas estadias temporárias na Inglaterra, para estudar inglês, porque desejava muito levar minhas histórias a países de línguas estrangeiras, transferi-me para Portugal, minha segunda pátria desde há 27 anos, ocasião em que obtive a nacionalidade portuguesa, herdada de meu pai. O curso de mestrado em Educação surgiu a meio do caminho, quase como um pretexto para receber a aprovação de minha família (três filhos, quatro netos, mãe, irmãs, sobrinhos e sobrinhos-netos) e de meus amigos para esse exílio voluntário, e evitar que eles sentissem minha partida do Brasil como abandono. Deu certo. As pessoas sempre acham que estudar e trabalhar são atividades virtuosas, ainda mais quando se trata de uma pessoa de 70 anos, que eu tinha ao iniciar o curso. No Instituto de Educação da UL, repetiu-se o que acontecera na minha primeira entrada na Universidade, quase 50 anos passados! Matriculei-me em uma determinada área e, ao chegar do Brasil para frequentar as aulas, descobri que ela não seria oferecida naquele semestre. A idade traz vantagens para a compreensão dos processos. Hoje sei que é a vida que me aponta os caminhos, que eu, pretensiosamente, julgo escolher. Provavelmente este é meu momento de reflexão ativa. Aposto nele, como estimula Cavaco (2009):

A experiência, à semelhança da vida, vive-se, sem que ocorra, quotidianamente, um processo de análise e reflexão consciente do vivido. Refletir e falar sobre a experiência exige certo distanciamento, o suficiente para que se lhe atribua um sentido. Este processo ocorre a posteriori e resulta de um esforço de racionalização da ação, sendo bastante exigente para quem o realiza, uma vez que a maior parte da informação resultante da ação pertence ao domínio do não consciente. (p.221)

E, assim, aqui me encontro: terminando o curso de Mestrado em Educação e Formação - Desenvolvimento Social e Cultural, trazendo minha história de vida escrita, muito antes do que previra fazer. Por enquanto, é o resultado de uma longa pesquisa sobre minha formação, que poderá florescer e (quem sabe?) vir a dar outros frutos que abrigarão novas sementes, aquelas que sempre desejei espalhar...

### 3. Estar: Nomadismo - Folheando álbuns

#### 3.1. As moradas

Há mais de uma década desisti de contar o número de moradas que habitei, desde meu nascimento. No entanto, no registo, obrigatório para esta dissertação, das experiências que me advieram da vivência em tão distintos sítios, vi-me contabilizando as andanças. O saldo numérico pode parecer assustador, porque totalmente incomum: 40 diferentes residências! Quisera poder mostrar, aqui, as lindas casas em que vivi. E sendo belas de diferentes formas e por distintos motivos, sempre se constituíram como lar, em cada fase de minha história. Tampouco as posso descrever, uma por uma. Vamos, pois, a reflexão sobre o que essa inconstância me trouxe e o que restou perene entre tantas transformações. Para quem, como eu, assume receber a alcunha de nômade sem se sentir constrangida por isso (muito pelo contrário!), o que vem a ser uma morada? Lacerda (1977) que, na abertura em seu livro *A casa de meu avô*, assim conceitua:

As casas são plataformas de sonhos, catapultas de fantasia. Numas se vegeta, noutras se multiplica. Umas casas são naves espaciais, ogivas vazias de foguetes ou paióis de recolheitas. Raras são realmente os ninhos que aparentam; mas estes existem e parece que exibem a sua destinação como se estivessem à porta de um cartaz: Aqui se ama. Sente-se pelo seu ar vivido, uma planta bem tratada à janela, um sinal discreto que a bom entendedor é bastante.

Minhas residências, até porque temporárias, foram não só abrigos mas bases concretas, de onde fui lançada todos esses anos à aventura do viver. E se tornaram, ao mesmo tempo, continentes preciosos e oficinas de saber. Como nos diz Bosi (1994), “há sempre uma casa privilegiada, que podemos descrever bem, em geral a casa da infância ou a primeira casa dos recém-casados, onde começou uma nova vida”, (p.208). E prossegue mostrando que “a casa onde se desenvolve uma criança é povoada de coisas também preciosas, que não têm preço” (p.208). Em meu caso, mudando-me tantas vezes, fui aprendendo a ter que me privar, pouco a pouco, de objetos, espaços, aportes considerados fundamentais para as recordações. Bosi (1994) admite que, mesmo sabendo que a mobilidade e a contingência “acompanham nosso viver e nossas interações, há algo que desejamos que permaneça imóvel, ao menos na velhice: o conjunto dos objetos que nos rodeiam...” (p.207), porque ela diz que “... mais que um

sentimento estético ou de utilidade, os objetos nos dão um assentimento a nossa posição no mundo, a nossa identidade” (p.207). Como explicar, então, que eu possa ter-me desfeito das inúmeras coisas que colecionei por tantos anos, sem sofrimento maior, ainda quando a lembrança delas me traz, por vezes, alguma nostalgia?

Recentemente tive um sonho que me fez identificar o protótipo de meu espaço sagrado. A visão onírica de um determinado lugar muito bem cuidado e protegido, fez-me lembrar, por associação, um cantinho todo branco que idealizei e que consegui transformar em realidade aos 16 anos: um minúsculo quarto só meu, onde podia estar só, para dar largas à fantasia e escrever. Penso que ele foi a materialização daquilo que o papel representa para o escritor: a tela em branco, potencial receptáculo para a criação. Paralelamente, desde criança aprendi, vivendo em tantas casas diferentes, a arte do desprendimento, a importância da adaptação e a atenção aos detalhes que tornam cada lugar um sítio especial. Convivi no cotidiano dos lares, primeiro no lugar de aprendiz, depois como aspirante e, por fim, como mestra. Voltando a Bosi (1994), repito de seu texto que “o artesão acumulava experiência, e os anos aproximavam da perfeição seu desempenho; era um mestre de ofício” (p.31). Desde a conservação de cada imóvel, que inclui sempre práticas artesanais em busca de soluções práticas, eficientes e de baixo custo, até a cultura de transformar os espaços em ambientes acolhedores, tudo me levou a vir desenvolvendo muitas habilidades, a buscar e a encontrar profissionais competentes em cada área, que pudessem executar as reformas mais difíceis, quando necessário. Fui-me tornando idealizadora, fazedora e administradora, simultaneamente. Assim, o fazer com as mãos também foi me conduzindo, sem que eu pudesse me dar conta, à compreensão do tão almejado fazer a mão, no processo de escrita acadêmica de que trata cuidadosa e detalhadamente Ramos do Ó (2019). Até porque, como também salienta Ecléa Bosi (1994), “a mão da mulher tem olheiros nas pontas dos dedos: risca o pano, enfia a agulha, costura, alinhava, pesponta, chuleia, cerze, caseia. Prende o tecido nos aros do bastidor: e tece e urde e borda” (p.222). Foi o que aprendi a fazer com os pedaços de minha história nômade, para que eles não sobrassem como restos de episódios apenas. Alinhavei, remendei e bordei o que de cada morada me foi precioso e venho tecendo essa toalha imaginária, que será o suporte, a base de uma oferenda - a melhor que eu puder fazer - neste trabalho. Com o passar dos anos, tornei-me uma verdadeira especialista em mudanças, como se pode deduzir. E orgulho-me de ser, igualmente, uma pessoa capaz de improvisar, tanto quanto de desenvolver, acrescentar e dar vida aos lugares em que vivo. Todos os meus espaços ficam com minha cara, dizem os amigos. A que se deve isso? Mais do que uma aptidão nata para decoração, acredito que seja uma habilidade desenvolvida na prática do viver, buscando na generosidade do compartilhar, a melhor maneira de ir deixando minha

marca em tudo que faço. Weil (2014), citada por Bosi (1994) ensina que “um ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e material na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos para o futuro” (p.208). Vivi assim, em muitas casas diferentes, desde minha infância, é verdade; mas, uma vez adulta, quando cabiam a mim as decisões, o que me terá levado a persistir em tantas mudanças? – será a pergunta óbvia. Fácil de responder. Sempre tive comprometimento com o estar bem, com o buscar a melhor forma possível de viver, em cada situação. É claro que contribuiu para isso o fato de até os 41 anos não ter tido uma casa própria. Este foi, a um só tempo, um fator complicador e a garantia de liberdade. E, quando, enfim, adquiri uma pequena propriedade rural, fui fiel ao projeto de lar estável que ela representou, durante 23 anos.

Conheci o Retiro, um lugarejo - que em Portugal receberia a denominação de aldeia - pertencente ao Município de Bom Jardim (Estado do Rio de Janeiro, no Brasil), em final de 1989, quando ali adquiri uma pequena propriedade, que coincidentemente trazia o mesmo nome da localidade. Era o Sítio Retiro, título que eu decidi manter, porque muito significativo para mim, que buscava tranquilidade e algum isolamento, após o fechamento da Escola Viva. Era um novo projeto de vida, para transformar o luto em re-empoderamento. Lembro-me ainda da paisagem que vi, tão logo saímos da estrada asfaltada, pegando o caminho de terra: um grande pasto, pertencente a uma fazenda de gado leiteiro, onde existe um grande alambique. O cheiro da cana-de-açúcar processada chegava a nós, adocicando ainda mais a harmonia da paisagem, onde tudo parecia estar em seu lugar: bois e vacas pastando, como que salpicados nas encostas verdes, galinhas d’angola correndo assustadas e delicadamente, parecendo pisar nas pontas dos pés, passavam ao lado do carro, um córrego margeava o caminho... Mais adiante, uma alta cerca viva de cipreste, formando uma longa parede verde de proteção a uma propriedade, espargia um aroma refrescante e delicioso. E, então, abria-se o vale: nele, a comunidade do Retiro. Logo descobri que os poucos moradores do local são oriundos de não mais de 10 famílias, que se estabeleceram ali, há pelo menos quatro ou cinco gerações. Imediatamente na chegada, avistei uma pequena construção em condições precárias, que fazia às vezes de escola, posto de atendimento médico esporádico e capela improvisada, reunindo a pessoas para a missa, eventualmente, como fiquei sabendo.

Passaram-se 30 anos desde aquele dia. Por 23 anos cuidei do Sítio Retiro com carinho imenso e fui transformando-o, detalhe por detalhe, num delicioso lar, cheio de novas possibilidades. Em grande parte desse tempo, usei a casa apenas como moradora de fim-de-semana e nos períodos de férias. Também cheguei a ter a oportunidade de morar ali, sozinha, durante dois anos, que me permitiram aprofundar a relação com tudo o que me cercava, fazendo



com que se tornasse parte importante de minha história. No entanto, desde aquele já remoto primeiro momento de minha chegada, tornei-me uma local. Ávida por conhecer tudo (que parecia tão pouco e era tanto!) o que me rodeava, estabeleci contato imediato tanto com o ambiente externo, quanto com as poucas pessoas que fui encontrando, pouco a pouco. Tive sorte. A pessoa que fazia a manutenção básica da propriedade era esposa do homem que eu hoje considero o guardião moral daquela comunidade. Através da família deles (que incluía duas filhas), fui sendo introduzida no círculo social do Retiro, que segue, ainda hoje, ligado aos mesmos padrões: há um grande campo de futebol, usado por times de outras localidades aos domingos e uma capela de Nossa Senhora de Fátima, construída pelos moradores em regime de mutirão, alguns anos depois de minha chegada. Participei como colaboradora, assisti muitas vezes às missas e cheguei a montar um auto de Natal com as crianças da vizinhança, como parte das celebrações daquela festa católica. Dessa forma, em boa convivência, pude entender melhor a questão da religiosidade, da forma como é vivida por eles. Presenciei, com o passar dos anos, o fechamento da escola, por conta do número cada vez mais reduzido de alunos. Por medida de praticidade, a Prefeitura de Bom Jardim passou a disponibilizar transporte para levar as poucas crianças do Retiro até o Laranjal, a aldeia mais próxima. Os estudantes mais velhos, aptos a frequentarem as classes mais adiantadas, foram transferidos para Banquete, outra localidade vizinha. Enquanto a Escola do Retiro esteve aberta, as duas classes existentes funcionavam sem seriação, reunindo estudantes de idades diversas e níveis diferentes de escolaridade. Nesse tempo, eram as professoras que vinham de fora - de Bom Jardim ou de Nova Friburgo. Não existia, nem existe ainda, no Retiro ou em seus arredores, um trabalho de educação de natureza emancipatória, como descrito pelo pensamento de Mészáros (2005), lembrado por Canário (2009), que reconhece neste tipo de intervenção educativa "modalidades susceptíveis de contribuir para um processo de emancipação social, entendida como uma superação da lógica do capital" (p.149). Ao contrário disso, as escolas municipais ainda reproduzem o sistema educacional vigente, que perpetua a repetição de princípios de acomodação, como local onde se desenvolve, no dizer de Canário (2018) "um ritual de uma sociedade comprometida com o progresso e o desenvolvimento" (p.8). Não pode causar estranhamento, portanto, que nenhum movimento do grupo de moradores tenha sido feito para que a escola do Retiro não fosse fechada. Penso que, ainda assim, tive uma boa participação nas questões comunitárias. Sem querer assumir nenhum cargo oficial na associação de bairro que foi constituída e por algum tempo chegou a funcionar, participei de algumas reuniões e propus, em 2012, que construíssemos uma praça, no terreno dos fundos da escola, em frente à Capela. Discutimos a necessidade de haver essa área de lazer para as

crianças, sendo ao mesmo tempo um ponto de encontro para os adultos e pensamos que o espaço da escola poderia vir a se tornar um centro cultural. Eu já havia experimentado formar uma biblioteca aberta ao público, quando disponibilizei meu acervo de livros às crianças e jovens da vizinhança do Sítio Retiro, usando o galpão de minha casa, abrigo para o gado nos tempos do antigo proprietário do sítio. Aquele oferecimento despertara bastante interesse pela leitura, tornando-se uma fonte de aproximação, que motivou meninos e meninas a me procurarem muitas vezes, solicitando ajuda em tarefas escolares e buscando aconselhamento para suas pequenas questões pessoais. Com vias a criar o tal Centro Cultural, elaboramos um projeto que foi encaminhado à Prefeitura de Bom Jardim, propondo-nos a realizar cursos não formais, com base no princípio da relação mestre/aprendiz. Os instrutores seriam os moradores mais experientes, com seus saberes tradicionais em marcenaria, costura, música, culinária, cuidados com a terra (agricultura, pomares e hortas), princípios de construção, de mecânica de automóveis, de eletricidade, primeiros socorros, etc. Além disso, o espaço de atendimento médico seria mantido, e formaríamos uma biblioteca comunitária com funcionamento diário, para leitores de todas as idades. Infelizmente o projeto não resultou na realização daquele sonho. Hoje penso que, provavelmente, minha influência possa ter sido inadequada, quando, involuntariamente, apressei o processo de expressão dos desejos dos membros da comunidade. Mesmo com a melhor das intenções, querendo compartilhar meus conhecimentos e ideais com os outros moradores, não levei em conta a necessidade do tempo de maturação das reflexões que eu provocava e, mais que isso, da necessidade de suportarmos, unidos, o tempo de espera pelo apoio oficial que pretendíamos e necessitávamos receber.

O descarte do lixo e o descuido com a preservação ambiental, por exemplo, foram pontos que logo de início me chamaram atenção. Agricultores, os moradores jogavam por terra toda sorte de restos usados nas plantações: vidros, latas e invólucros de sementes, pedaços de mangueiras plásticas, de arames, pregos, ferragens; toda espécie de material não perecível, considerado inútil, era descartado no solo, sem nenhuma preocupação. Da mesma forma o lixo inorgânico (vidros, latas, embalagens metálicas etc.) era amontoado no fundo das casas, sem ser feita qualquer seleção e acabava por não ter destino adequado. O cuidado que tive com a questão do lixo, e que impus às pessoas que vieram prestar serviços ao Sítio Retiro, passou a ser referência para meus colaboradores diretos. Logo os novos hábitos se espalharam por outras famílias, provocando o surgimento de formas mais respeitosas de cuidado com o solo. Algum tempo depois de criada a Associação dos Moradores do Retiro, começou a haver o recolhimento do lixo por um caminhão da prefeitura. Pensando sobre o destino da infinita quantidade de lixo produzido pelos seres humanos, uma questão cada vez mais séria para todo

o planeta, ocorre-me que tanto no Retiro, quanto em qualquer outro lugar, a solução só poderá vir a partir da conjunção de atitudes que compõem o conjunto dos cinco erres: repensar, reduzir, reutilizar, reciclar, ressignificar. Porque, com certeza, este caminho, intrinsicamente ligado ao processo de desenvolvimento, não é linear. A característica cíclica dessa questão está muito bem demonstrada no vídeo *Story of Stuff* (Leonard, 2011). Penso, também, que é possível aprender a lidar com outros tipos de dejetos (coisas, sentimentos ou situações, considerados inúteis) usando o manejo do lixo como base de reflexão. A eco-formação inclui esse dinamismo e, a cada prática vivida, eu fui descobrindo que muito das experiências que a vida nos oferece nós desperdiçamos, por não praticarmos o exercício constante de integração.

Em 2014, na total impossibilidade de continuar a cuidar do sítio sozinha, tomei a decisão de vendê-lo. Depois de ter permitido que a floresta nativa (parte da Mata Atlântica) se recuperasse, simplesmente por nunca ter cortado um arbusto sequer; depois de ter introduzido técnicas de agricultura biológica, que serviram de modelo e exemplo para os agricultores locais, contaminados física e mentalmente pelas facilidades aparentes do uso de agrotóxicos nas plantações; depois de ter recuperado a casa, ampliando-a; e de ter transformado o antigo galpão de abrigar o gado em um espaço cultural, cobrindo-o com telhas artesanais adquiridas em demolições e de fazer no quintal vários melhoramentos, sempre usando recursos naturais reaproveitados; depois de aprender muito, com erros e acertos, criando de forma orgânica galinhas e cabras; de permitir que fossem distribuídas caixas de abelhas pelos campos de assa-peixe para produção de mel, em parceria com vizinhos; de desenvolver trabalhos artesanais com materiais naturais, encontrados aqui e ali; de ter aprendido a reconhecer as plantas que têm efeito curativo e de estimular o uso da fitoterapia na vizinhança, precisei reconhecer, dolorosamente, que não tinha mais condições de manter aquele sítio. Eu tinha 66 anos, precisava viajar constantemente por conta da divulgação de meus livros, continuava a manter um consultório de psicanálise no Rio de Janeiro, do qual dependia financeiramente, e via que meu amor pela vida rural só ia aumentando com o passar do tempo e me trazendo frustração enorme por saber que mais cedo ou mais tarde não teria como dar conta de tudo, sozinha. Meu auxiliar nos serviços de manutenção, fiel escudeiro e parceiro de sonhos rurais, também tinha suas terras para cuidar e, mais velho que eu, precisava também respeitar suas limitações físicas, próprias da idade. Durante os anos em que convivemos, ele e sua família ampliaram seu patrimônio e têm agora uma vida confortável. A mulher, com seu espírito prático e com o produto de trabalho intenso, construiu três pequenas casinhas para aluguel, cujas rendas lhe dão a segurança econômica necessária. Suas filhas se casaram e, se não consegui convencer os pais a estimularem a mais velha a continuar os estudos, para além da primeira fase do ensino

básico, quando chegou a vez da filha caçula ser retirada da escola, ao final da primeira fase do curso fundamental, já mais íntima da família, pude interferir e consegui dar-lhe suporte, para que ela continuasse a estudar. Hoje ela tem pós-graduação em Educação Física, é professora tanto do Município, como do Estado e, em sociedade com a irmã e o pai, acaba de ampliar a criação de galinhas, na propriedade onde moram, para a produção de ovos biológicos.

Lembro-me bem de, em uma ocasião, ao chegar no Retiro para passar o fim de semana, ter ficado impactada ao saber que uma casinha, à beira da estrada, pegara fogo. Pois não se passaram dois meses e a casa estava reconstruída, pelo trabalho em mutirão dos moradores locais. Uma solidariedade espontânea que jamais teria acontecido nos grandes centros urbanos. Soromenho-Marques (2011) é chamado para fechar esta parte da narrativa:

A luta pela sustentabilidade, em qualquer dos vários nomes que ela tem vindo a assumir nas últimas décadas e em qualquer das frentes onde ela se joga - nas políticas, nas empresas, no espaço doméstico - permanecerá como o terreno de luta privilegiado para todos aqueles que não desistem do que é justo e necessário. (p.8)

Desde que entrei em contato com a comunidade do Retiro, nunca havia feito uma análise de suas reais condições de sobrevivência. Em minha avaliação afetiva, reservei-lhe, por quase todo o tempo, o lugar de Éden e, depois de vender o sítio, garantia-lhe o lugar de paraíso perdido, igualmente intocável em minhas lembranças. Vi-me forçada, por conta dos estudos a que me dediquei para realizar um trabalho sobre Desenvolvimento Local, durante o mestrado, a abandonar a postura apenas afetiva e me deslocar para o lugar de analista comprometida com as pesquisas realizadas. Pensar, por exemplo, a questão de a educação formal ter perdido seu espaço oficial – a escola – e de a educação informal seguir sem ter recebido a legitimidade necessária parece-me inquietante, já que ali existe um centro de saber latente e que aquelas pessoas merecem ter seus conhecimentos reconhecidos e mais intensamente propagados. Importante ressaltar que o progresso nos estudos obtidos pela filha mais nova da família que descrevi permitiu-lhe alfabetizar os pais, que passaram a ter interesse por leituras e consequentemente mais segurança nos negócios. Isto é prova de uma transformação positiva, resultante da influência de trocas de saberes entre comunidades, já que a moça estudou em outros locais, frequentando outros grupos sociais, tendo, assim, uma formação diferenciada. Minha análise tardia me leva a afirmar que, sem dúvida, a Comunidade do Retiro ainda mantém um padrão de vida invejável para os dias de hoje, tendo em vista que seus moradores vivem relações de confiança e partilha, ideias e escolhas comuns, que geram sentimento de pertença

como preconizam Perruzzo & Volpato (2009); em relação ao conceito de desenvolvimento, de acordo com Canário (2012), “o desafio mundial atual seria alcançar uma convivência comunitária que valorizasse e promovesse a autossuficiência, a solidariedade desinteressada e a expressão de si próprio” (p.37), o que já acontece ali. No entanto, é impossível avaliar por quanto tempo o Retiro poderá manter a resistência a um apelo globalizador que o rodeia, já que, como o próprio Canário (2012) alerta, é possível afirmar que nos tornamos reféns de uma poderosa estrutura mental, “... resultado de um processo de naturalização que, em vez de nos ajudar a compreender a sociedade capitalista em que vivemos, nos desarma criticamente perante ela” (p.36). Minha esperança fortalece-se nos ensinamentos de Silva e Melo (2012) sobre o movimento de decrescimento (p.433), que, em vários pontos do mundo, vem sendo iniciado, desejando que produza reflexão e ação, a tempo de salvar pequenos núcleos como o Retiro, que se mantêm como sementes a serem multiplicadas em todo o planeta. Segundo a incitação de Canário (2012), “o desafio seria construirmos novas realidades, onde o poder do dinheiro possa ser posto em causa, libertando-nos das dominações que acompanham tal poder” (p.37). No entanto, Soromenho-Marques (2011) contemporiza:

Nos dias que correm o optimismo não é certamente um sinal de inteligência. Mas o pessimismo, por seu turno, tenderá a subestimar as possibilidades escondidas de romper as inércias que parecem condenar a nossa civilização a uma implosão ou a um colapso. (p.8)

Desse modo, sinto-me estimulada a acreditar que essa mudança, que parece fadada a se dar inevitavelmente, possa estar sendo gerada com mais força do que supomos. Importante lembrar que desapegar-se não é um processo sem custos afetivos. É Bosi (1994) quem reforça minha reflexão sobre as dificuldades de manter a memória coesa e viva, buscando conservar, em tantas passagens contínuas, os elementos primordiais que a constituem, empenho que quase me absolve da acusação de inconstante que muitas vezes recebi, quando diz que “o desenraizamento é uma condição desagregadora da memória: sua causa é o predomínio das relações de dinheiro sobre outros vínculos sociais.” (p.208). E mostra, assim “um dos mais cruéis exercícios da opressão econômica sobre o sujeito: a espoliação das lembranças” (p.60). Manter viva a própria história é, nesse contexto, um trabalho de resistência.

### 3.2. As oficinas

Da mesma forma, por nunca ter estado sediada num imóvel próprio, a Escola Viva, que existiu por 16 anos, teve seis diferentes sedes. Ocupava espaços arrendados e foi sendo transferida e/ou abriu filiais, sempre que o crescimento do projeto assim o exigia. Com o encerramento das atividades da escola, o Centro Cultural Viva, inicialmente acoplado a ela, passou a ter outros endereços. Foram mais três diferentes sedes, até se tornar verdadeiramente itinerante, forma como ele existe, ainda hoje, sob a direção de minha filha mais velha.

Como psicoterapeuta tive nove consultórios, em três diferentes cidades. Hoje atendo por Skype, em espaço virtual, prática que tanto temi e que, no entanto, tem demonstrado ser a que mais se aplica às contingências da vida atual. Evita deslocamentos cada vez mais difíceis nos grandes centros urbanos e dentro de organização de horários compatíveis, possibilita que as consultas aconteçam mesmo quando paciente e analista vivem em países diferentes. Da psicanálise tradicional é ensinado um verdadeiro culto ao *setting*, associado muitas vezes ao espaço físico onde se dá, de maneira preservada, o encontro terapêutico. Precisei alargar o entendimento desse conceito e fazer, na própria relação terapeuta/paciente, a ancoragem segura para que se desenvolvesse um bom processo. Acredito que o princípio de *setting* tenha sido concebido com base nesse entendimento, uma vez que os primeiros psicanalistas trabalharam em tempos de grandes guerras, com situações que os obrigavam também a adaptações. Comprovei, na prática, que essa minha compreensão fazia sentido. No entanto, não pretendo negar a importância da estabilidade espacial. Antes busco relativizá-la e atualizar sua dimensão, trazendo-a para as muitas realidades de nossos dias. Como diz Bosi (1994):

A memória das sociedades antigas apoiava-se na estabilidade espacial e na confiança em que os seres da nossa convivência não se perderiam, não se afastariam. Constituíam-se valores ligados à práxis coletiva como a vizinhança (versus mobilidade), família larga e extensa (versus ilhamento da família restrita), apego a certas coisas, a certos objetos biográficos (versus objetos de consumo). Eis aí alguns arrimos em que sua memória se apoiava. (p.210)

Mas a aceleração da vida moderna e contemporânea trouxe transformações que não posso deixar de considerar. O depoimento de uma das senhoras entrevistadas por Bosi (1994) nos conta:

Antigamente cada família era uma ilha. Minha casa tinha portão fechado, nós vivíamos ali dentro e entrava só quem nossa mãe achava que podia entrar, que devia entrar. Agora não, você está fechada dentro de casa e cata, pelo ar, tudo quanto é anúncio. (p.170)

Faz-me lembrar minha família, que também parecendo ser uma célula fechada, aberta apenas à convivência com parentes, não resistiu à sedução da chegada da televisão, cujo aparelho meu pai adquiriu antes mesmo de haver canais de transmissão no Brasil. Com o passar do tempo, passamos a ser invadidos, através da telinha, no início timidamente, em horários regrados e depois fortemente, pelo entusiasmo quase hipnótico que a TV sempre provocou em minha mãe. Penso mesmo que a medíocre e perversa comunicação global, que aglutina e manipula notícias na ânsia de servir ao mercado, visa deteriorar costumes. Nossa casa, como a maioria dos lares brasileiros, passou a ser zona franca de circulação de notícias e de propagandas de toda espécie, responsáveis pelo suporte econômico dos canais de televisão. Como disse Mc Luhan (1964), filósofo canadense, que se dedicou especialmente à área da comunicação em educação, “a TV mudou nossa vida sensória e nossos processos mentais” (p.373) e a intitulou como “a mais recente e espetacular extensão elétrica de nosso sistema nervoso central” (p.356). Ele foi quase visionário ao afirmar:

Com o advento do rádio e mais ainda da televisão, a sinestesia que havia sido um sonho para poetas e artistas ocidentais do sec. XVIII passa a realizar-se na vida diária pela ação estética, como uma sessão contínua dessa desejada unificação dos sentidos e da vida imaginativa. (p.354)

Assim, de forma quase profética, previu o que é hoje a Internet – sistema global de redes de computadores interligadas, que utilizam um conjunto próprio de protocolos, com o propósito de servir progressivamente a usuários no mundo inteiro. Ao falar da formação do novo mundo da aldeia global, Mc Luhan (1964) diz que “nossa civilização especializada e fragmentada, baseada na estrutura centro-margem, subitamente está experimentando uma reunificação de todas as suas partes mecanizadas num todo orgânico” (p.112). Referindo-se ao processo de deslocamento dos seres humanos, ele analisou detalhadamente as transformações ocorridas através dos tempos, voltado para a influência desses movimentos na área da comunicação, seu espaço principal. E, chegando aos costumes do século XX, afirmou que “enquanto isso, orientado e moldado pelo avião, pela autoestrada e pela coleta elétrica da informação, o campo tende a ser aquela área sem trilhas do nomadismo anterior à roda” (p.113).

Prosseguiu, dizendo que “hoje a aceleração tende a ser total, dando fim ao espaço como fator principal das disposições sociais” (p.114). Ou, em outras palavras, como diz Kearney (2012):

As noções que herdamos de um espaço e de um tempo enraizados estão sendo profundamente sacudidas pela velocidade emergente da megalópole e por um imediatismo sempre em expansão – fazendo surgir aquilo que muitos veem como um mundo cada vez mais desterritorializado. (p.410)

Neste cenário, o nomadismo digital, como é chamada a nova modalidade de comunicação apoiada em plataformas e instrumentos que usam fronteiras digitais, aliado a um deslocamento constante dos seres humanos por toda a face da terra, e em vias a alcançar espaços extraterrenos, apresenta-se como uma configuração talvez capaz de continuar permitindo que armazenemos nossas memórias e difundamos os saberes, para além do tempo e do espaço. Por este motivo, volto, neste momento, ao lugar de aprendiz, inscrita numa etapa de nova alfabetização inevitável, para domínio do tal conjunto de protocolos necessários à navegação segura pela Internet. E constato que, irreversivelmente e mais que nunca, seguirei nômade.

### **3.3. As travessias**

Considero travessias os tempos passados em viagens especiais que foram muito significativas e determinantes em minha formação, porque como diz Ianni (2003), “toda viagem se destina a ultrapassar fronteiras, tanto dissolvendo-as como recriando-as” (p.13). Assim aconteceu comigo, e posso identificar etapas importantes de minha constituição como educadora em viagens emblemáticas que tive a oportunidade de fazer. Para citar as mais importantes, recorro aqui alguns aspectos:

- Quando viajei para Recife, nordeste do Brasil com meus filhos pequenos e conheci a força da arte popular que me coloriu a alma de forma total, abrindo-me um canal novo para a prática da artesanaria que já me encantava. No Alto do Moura, local de ceramistas famosos, herdeiros de Mestre Vitalino, nunca casinha bem pobre, de piso de terra, recebi de uma artesã, muito jovem, que estava às vésperas de se casar, uma das lições mais preciosas de minha vida. Eu desejava muito adquirir um conjunto de pequenas figuras modeladas em barro, produzido por aquela moça. Naquele momento, ela não possuía nenhum exemplar pronto para vender.



Ofereci-me para pagar-lhe mais, para que fizesse um novo, especialmente para mim. Ela, tranquilamente, me respondeu que não; e explicou-me que precisava descansar para estar bem para seu casamento, que aconteceria em breve. Ao ouvi-la, imediatamente me lembrei de meu próprio casamento, que aconteceu quando eu estava exausta de tanto trabalhar, visando ganhar o dinheiro suficiente para comprar as coisas com que montei minha casa. A diferença entre a valorização do ser (representado por ela) e do ter (que eu, envergonhada, me vi representando) foi um aprendizado que me valeu vida afora. Erich Fromm (1977) alerta para a ilusão que a necessidade contínua de consumo, vivido como incorporação, nos dá, quando diz que passamos a ter “a impressão de que a própria essência de ser é ter, de que se alguém nada tem, não é” (p.35). Em relação ao processo de formação educacional, esta reflexão me faz lembrar o filme *Être e Avoir* de Nicolas Philibert (2002), que retrata o cotidiano de um professor de uma pequena escola rural francesa. É um documentário que se constitui em um belo e importante registro sobre aspectos da evolução humana, ligados ao crescimento, ao aprendizado, à formação e à vocação, sob o enfoque exatamente da importância do ser e do saber de si, sobre o valor do ter.

- Quando viajei pelo rio Amazonas e vivi uma experiência de tal densidade, em contato com a magia do rio-mar, dentro da Floresta Amazônica, que me levou a transformar minha vida, na volta ao Rio de Janeiro. Levei comigo o livro *Turista aprendiz* de Mário de Andrade, resultado das anotações que ele fez, em 1927, durante uma viagem do Rio de Janeiro ao Peru, atravessando inclusive aquela região que eu estava conhecendo. A sincronicidade entre minhas experiências e as daquele grande pesquisador, poeta e escritor foi um dinamizador de tudo o que vivi, naquele trajeto feito em um catamarã, de Belém a Manaus. Citando as palavras de Andrade (1976), no prefácio da primeira edição daquele livro, confirmo a característica formativa que minha viagem teve. Ele descreve sua experiência, dizendo “se gostei e gozei muito pelo Amazonas, a verdade é que vivi metido comigo por todo esse caminho largo de água” (p.49). E acrescento: o curso de águas do rio Amazonas me permitiram o convívio com uma densidade energética até então desconhecida para mim. Em que curso regular de formação eu poderia aprender sobre isso?

- Quando viajei para o Peru, em uma época natalina e conheci o povo Quéchua, a beleza de sua arte e a simplicidade tão íntegra de sua vida humilde e bela – um presépio ao vivo! Minha emoção, ao assistir à montagem de um auto de Natal, feito por crianças da região, numa

praça de Cuzco, encontrou a de Galeano (1985) assim descrita por ele, na tradução da edição brasileira:

Jesus se veste de branco para vir a Cuzco. Um menino pastor o vê, brinca com ele, persegue-o. Jesus é menino também, e corre entre o chão e o ar, atravessa o rio sem se molhar e desliza muito suavemente pelo Vale Sagrado dos Incas, cauteloso para não raspar essas terras recém-feridas. (p.63)

Durante minha estadia em Cuzco, e no caminho para Machu Picchu, observando a relação familiar dos Quéchua, ressaltou-se a meus olhos o cuidado das mães com as crianças, que as acompanham nas vendas dos artesanatos aos turistas, pelas ruas da cidade. São muitos filhos, alguns literalmente ligados ao corpo da mãe, todos em vestes maravilhosamente bordadas. Com rostinhos e mãos quase sempre sujas, mas invariavelmente sorridentes, nunca sozinhos, nem pedintes, caminham sempre juntos, vendendo os magníficos trabalhos manuais que os homens (seus pais e maridos) produzem. É uma forma de divisão inteligente de tarefas, perfeitamente adaptada às circunstâncias: o homem produz e a mulher sai com as crianças para vender. Lembrei-me, com tristeza, das crianças desassistidas do Brasil, principalmente nos grandes centros, vagando sozinhas, esmolando pelas ruas, exploradas por terceiros, e reforcei imediata e naturalmente minha crença no papel da organização familiar e no poder da transmissão cultural para a construção da autoconfiança em cada cidadão.

- Nas várias vezes em que viajei por Portugal, desde anos atrás, primeiro buscando as raízes de minha família, depois visitando muitas aldeias e, por fim, passando, sozinha, 20 dias no Alentejo, na época do Natal, quando pude conhecer, de perto, aspectos da cultura tradicional que absorvera em pequenas doses, pelos relatos de meu pai. Ao experimentar as receitas da culinária em suas versões originais e presenciar a preparação da Consoada, senti crescer a sensação de pertencimento a um local tão distante de minha terra natal e que se fez tão próximo, como sentimento de pátria. Além disso, perceber, na convivência com os portugueses, a diferença entre a forma de expressão de línguas que tem um nome comum – Português - e que possuem estruturas particulares, correspondentes a duas maneiras diversas de raciocínio (mais dedutivo no Brasil e mais indutivo em Portugal) foi um dos conhecimentos que adquiri por minhas próprias observações e reflexões, hoje enriquecidas quando aprendo, através da escrita de Jullien (2018), o valor do processo indutivo:

Mais que pretender projetar imediatamente sua ação sobre o curso das coisas e de a impor, “induzir” é saber desencadear discretamente um processo de longe, mas de modo que ele seja levado por si próprio a se desenvolver; e que, infiltrando-se na situação, ele chegue, pouco a pouco e mesmo sem que dele demos conta, a silenciosamente transformá-lo. (p.108)

- Quando estive em várias partes da Índia, (de Leste a Oeste do sul do país) convivendo com a extrema pobreza e precariedade dos povos de diferentes comunidades, quase que invadidas pela presença constante de europeus e norte-americanos. Estes viajam até lá em busca de uma espiritualidade idealizada, sem abrir mão de seu egoísmo, aceitando sem pudor as vantagens que sua superioridade econômica lhes garante. Percebi-me extremamente crítica e distante do pensamento ocidental, tal como eu o via ser representado pelo grupo do qual eu fazia parte. Esta dificuldade em lidar com o choque cultural não se aprende em livros. É preciso vivê-lo, para que represente transformação interna. Não só aconteceu comigo, como ficou registrado em meu livro *Vasos Sagrados*, (Espírito Santo, 2010) onde confesso:

Assim, sofrendo por uns e outros, num exercício incontrolável de compaixão atemporal, obrigada a abrir mão da ilusão das convicções e opiniões precisas, fui expandindo minha capacidade de circular entre valores opostos, antagônicos às vezes, complementares outras tantas. Surgiu, daí, um novo sentimento de pátria, ampliado e reforçado, com que retornei ao Brasil. (p.213)

- Quando passei tempos na Inglaterra e pude ver as vantagens de morar no campo com os confortos que a vida rural do Brasil ainda não oferece. Além disso conhecer o bem estar de viver em um país onde, em princípio e até prova em contrário, a palavra de cada cidadão é respeitada como verdade. Iniciei, ali, um movimento interno de pensar na possibilidade de morar no exterior e ter uma vida mais afirmativa, sem tanto desgaste, como se tem, em meu país de origem. O princípio de direito à cidadania ficou muito mais claro para mim, depois daquele período. No entanto, a frequência a aulas de inglês em uma escola internacional me fez vivenciar não só as dificuldades pedagógicas (que eu supunha não haver, em países desenvolvidos) do curso, como a presença de preconceitos culturais de estudantes e até de professores, ainda que camuflado por convivência aparentemente bastante cordial. Realizei também, com decepção e sofrimento, minha dificuldade em aprender línguas estrangeiras, mesmo vivendo em situação de imersão cultural por longo período e havendo me esforçado

bastante para progredir. Venho, desde então, me dedicado a compreender melhor este aspecto de minha natureza, para buscar superar essa limitação de comunicação.

- Quando conheci o sertão de Alagoas (Xingó e Piranhas) e refiz o caminho do movimento do Cangaço, experiência pessoal depois revivida no Cariri (Ceará), onde visitei o Caldeirão, lugar onde se deu um grande e importante movimento popular de vida coletiva, que ameaçou o governo integralista e foi, por ele, destruído. Nas duas ocasiões compreendi, mais e melhor, a força de parte do povo brasileiro, ao enfrentar, até a morte, o poder que as correntes conservadoras sempre exerceram sobre ele. Mas, transformador mesmo, foi em outra viagem pelo sertão, vir a conhecer os acampamentos dos Sem-Terra e presenciar a troca de saberes entre agricultores do semiárido nordestino. Acompanhando trabalhadores da terra, fui testemunhando, pouco a pouco, o processo de construção de soluções agrícolas e de vida em comunidade, advindos da parceria e da resistência diária, em defesa do direito à terra e à dignidade. Foram viagens através do tempo, em busca de alimentar o desejo de conhecer melhor a História do Brasil, dentro da necessidade imperiosa de compreender o presente.

- Quando conheci São Miguel das Missões (no Rio Grande do Sul) e, numa noite de ano novo, dentro das ruínas, assisti a um espetáculo de luz e som, que conta a saga da luta dos indígenas e dos jesuítas contra os invasores espanhóis, que destruíram todo o trabalho revolucionário de auto-gestão, feito naquele lugar. Senti de tal forma a presença dos povos nativos dizimados, que quase podia enxergar curumins<sup>2</sup>, correndo em bando pelo imenso gramado. Relativizar a visão crítica parcial do movimento educacional jesuítico, que eu mantinha até então, e reconhecer o quanto aqueles religiosos aprenderam e evoluíram em sua convivência com os habitantes originários das terras brasileiras, me fez poder valorizar o ensino de tantas artes europeias, que os padres promoveram e que se uniram às culturas indígenas locais, em uma conjugação totalmente original. Em palavras escritas por um indígena da Missão de São Luís Gonzaga ao governador de Buenos Aires, transcritas por Galeano (1984) as afirmações “... não somos escravos. Não gostamos de seu costume de cada qual por si, em vez de ajudar-se mutuamente” (p.42), exemplificam a galhardia e a digna solidariedade exemplares daqueles povos.

---

<sup>2</sup> Termo nativo que designa as crianças indígenas.

Estas foram algumas das vivências que, embora pudessem ficar apenas na amplitude da categoria de turísticas, me permitiram experienciar certos acontecimentos a meu redor, envolver-me com o viver de diferentes povos, me sentir participante de um mundo complexo e maravilhoso, o melhor campo de formação que pode haver!

### **3.4. A Grande Travessia**

Estamos no segundo semestre de 2020, quando encerro a escrita dessa dissertação. Revendo o trabalho, verifico que falta aqui a inclusão de um tema que sempre me pareceu ser uma questão fundamental em educação e que representa, ao mesmo tempo, uma lacuna significativa no trato diário das famílias e das escolas: a morte. Com essa lembrança tardia, confirma-se minha crença em que tudo tem um sentido maior, que só podemos apreender a posteriori, porque neste momento nosso planeta está imerso em uma pandemia, em condições nunca antes vividas pelas gerações contemporâneas. O Covid-19, vírus altamente letal, veio se espalhando velozmente pelo ar, desde os últimos meses do ano passado, usando a respiração humana como principal canal transmissor, o que obrigou os governos de praticamente todos os países do mundo a impor o isolamento social, como tentativa de conter sua propagação. Ficamos todos retidos em nossas casas, enquanto universidades, escolas, bibliotecas, livrarias, museus, aeroportos, comércio, todos os espaços de encontros presenciais foram fechados, incluindo-se praças, praias, estádios e templos religiosos. As portas, antes vestíbulos de liberação, tornaram-se literalmente símbolo da vedação ao convívio externo e apenas uma personagem invisível, onipresente, mas sempre oculta, parece, no entanto, irromper lares adentro e nos impor sua existência: a morte. O medo de adoecermos e o temor de sermos contaminados ou de transmitirmos o vírus assassino às pessoas a quem queremos bem invadem nossos sonhos, perturbam nosso sono, impedem nosso relaxamento, inquietam-nos, desconcentram-nos, trazem a muitas pessoas sinais de síndrome de pânico e de outras sequelas da ansiedade incontrolável. Constatamos, mais que nunca, que não existe garantia alguma e nosso único e mínimo poder, nesse momento, vem da cautela e da paciência. Dentro desse contexto, Santos (2020) focaliza a ilusão de segurança, afirmando que “o surto viral pulveriza este senso comum e evapora a segurança de um dia para o outro” (p.7). Sentimo-nos todos impotentes, essa é a realidade. Mesmo os melhores médicos especialistas, os mais brilhantes cientistas, os governantes de potências mundiais, representantes de organizações internacionais, os grandes acumuladores de riquezas, tanto quanto a população em geral, todos

estamos rendidos à evidência de um perigo oculto, incontável, mais devastador que o HIV, mais silencioso que a guerra fria, mais traiçoeiro que o câncer, esses os fantasmas que vinham assombrando nossa vida nos últimos anos. Tudo isso porque, além do mais, essa pandemia encontra o nosso planeta em momento de extrema fragilidade. Em um minucioso estudo Marques (2020), traz a afirmação de cientistas atuais de que a Terra já vem sendo destruída pelos seres humanos há muito tempo, e profetizam a chegada de múltiplas pandemias futuras, cada vez mais graves. A destruição da Floresta Amazônica, por exemplo, que vem sendo praticada criminosamente, é ressaltada como a provável causadora das próximas zoonoses. Confirmando tal presságio, Morin & Kern (1995) alertavam anteriormente:

Encerrados na lógica da produção desenfreada, os capitalistas, políticos e técnicos responsáveis pelo desmatamento amazônico para a agricultura, a pecuária e a indústria insistem em ignorar que a reciclagem da água das nuvens pela floresta fornece a metade do débito do Amazonas. (p.155)

Podemos deduzir, infelizmente, que o desequilíbrio ecológico incomensurável, causado pela invasão criminosa da mata virgem, pelo envenenamento dos rios, pelo garimpo desenfreado e pelo extermínio friamente calculado dos povos nativos, últimos guardiões daquela gigantesca e riquíssima reserva biológica, levará, fatalmente, ao crescimento incontável de doenças causadas por fungos, parasitas, bactérias e vírus, em animais e nos seres humanos.

Dentro desse cenário, minha formação - tema central desta história de vida - que eu já reconhecia incompleta, passa a me exigir um novo espaço nesta escrita. Como diz Dominicé (2006), a formação “não está destinada unicamente a prolongar aquisições anteriores. Ela deve ser pensada considerando as descontinuidades da existência, ainda mais que as transformações impostas pela sociedade atual não acontecem sem choque” (p.350). Ao repensar minha trajetória, nesse momento, volto-me inevitavelmente para o significado que a morte sempre teve nela. Lembro-me, imediatamente, que nasci prestes a sucumbir à falta de oxigenação. Meus pulmões receberam o alento da vida, no último segundo. Talvez, por tê-la entrevisto, logo ao chegar, eu tenha crescido com um respeito tão grande pela morte. Mais que temê-la, eu sempre julguei importante conhecer o mais possível sobre esse momento em que o ser humano se defronta com sua presença inevitável, quer seja anunciada (por doença crônica ou velhice) ou apareça abruptamente (em acidentes, tragédias, suicídios ou males repentinos). Daí, talvez, minha consciência de que a morte precisa constar dos currículos de toda escola e

das conversas de todas as famílias, sem camuflagens ou inverdades. Cecília Meireles, educadora e aclamada poeta brasileira, em uma entrevista a que se referem Maia & Rodrigues (2001), declarou que, de seus encontros repetidos com a morte, ela aprendeu as relações entre o efêmero e o eterno. E confessa, naquela conversa, que a noção de transitoriedade passou a ser fundamento de sua personalidade (p.160). Como deveria ser para todos nós, concluo eu.

Logo no primeiro ano da Escola Viva, ocorreu um fato especialmente significativo para reforçar, na educadora em que eu estava me tornando, a necessidade de incluir a noção da finitude inevitável no processo educativo. Era o final de uma linda tarde de abril, outono no Brasil – a estação das folhas caídas. O horário da saída dos alunos se encerrara, mas os responsáveis por uma das crianças não haviam chegado para buscá-la. Isto não chegava a ser um problema porque, como o espaço da escola era conjugado com o da casa onde eu morava com minha família, aquele menino, colega de classe de meu filho, poderia ficar brincando com ele, sem se aborrecer ou se inquietar com a demora de sua família. Até que, desculpando-se educadamente pela demora, chegou o pai do aluno. No entanto, ele não parecia ter pressa de se retirar. Sentou-se descontraidamente em um degrau da escada frontal que levava ao jardim e iniciou uma longa conversa comigo. Talvez estivesse motivado pelo carinho que presenciava no atendimento a seu filho, ou talvez soubesse que aquele diálogo era inadiável. Nunca saberei o que o motivou a um desabafo tão profundo, a confidências tão sensíveis. Contou-me sobre sua própria história, sua infância, suas dificuldades iniciais. Falou sobre seu filho e em como se preocupava com o temperamento tímido do menino; fez-me uma série de pedidos em relação a isso, terminando por agradecer muito e revelar a confiança enorme que depositava em nosso trabalho. Partiu, levando o filho pela mão, ambos sorridentes. Eu fiquei emocionada e surpreendida com a profundidade daquele encontro inesperado. No dia seguinte, em um acidente de automóvel sem explicação lógica, ocorrido na estrada que liga o Rio de Janeiro a Petrópolis, aquele homem morreu. Eram as vésperas do quarto aniversário do menino, seu filho, que foi celebrado por nós, na escola, com muito cuidado e afeto. Fazia-se necessário lidar com a dor imensa que aquela criança sentia e que se expressava num olhar mudo e penetrante, com que ele alcançava o que estava a seu redor. Precisamos inventar palavras e gestos para consolá-lo e eu precisei abrir inteiramente meu coração para me permitir corresponder à missão que recebera daquele pai.

Com tal experiência, de que até hoje me lembro em detalhes, abriu-se um caminho de vivências que tivemos na Escola Viva, com a ocorrência de outras mortes, talvez até mais dolorosas, para nós. Perdemos uma das meninas matriculadas na primeira turma de jardim de infância quando, 11 anos passados de sua chegada à escola e sendo já uma linda adolescente,

ela contraiu uma doença fatal, durante as férias. Enterrar uma jovem tão amada, precisando consolar seus colegas – que seriam nossos primeiros formandos, justamente naquele ano – pareceu-nos tão absurdo, quanto injusto! Era um ensinamento cruel que a vida lhes impunha. Compartilhamos essa experiência, trazendo-a em nossos corações como um pacto pela indissolubilidade do afeto. Em 16 anos vieram outras perdas; todas aparentemente inexplicáveis. Mas, desde aquela primeira experiência, eu passara a defender que a morte fosse um tema a ser tratado na educação. Mesmo frente a estranheza demonstrada por alguns pais e professores, eu propunha que tratássemos da efemeridade da vida com uma atitude de aceitação, expressada também no acolhimento à dor do luto, sem procurar minimizá-la. A força da Natureza, que sempre cercou todas as sedes da Escola Viva, foi nossa aliada a cada dia, ao nos permitir presenciar a morte de vegetais e de animais, fazendo naturalmente que não pudéssemos esquecer o respeito aos ciclos vitais. Depois de algum tempo, descobri no livro *A história de uma folha*, escrito por Buscaglia (1982), um auxiliar doce e competente para essa tarefa. Este autor nos introduz, por uma linda parábola, à compreensão do ritmo infinito da vida, com poesia e ternura, trazendo a angústia representada pelo medo, a emoção da surpresa, a dor da perda, como partes intrínsecas da existência terrena. Mais adiante, meu próprio livro (Espírito Santo, 1989b), em que o texto não explicita o que aconteceu com o pai ausente, acabou servindo para que muitas pessoas (crianças e adultos) pudessem elaborar o sofrimento da ausência de um ente querido.

Vivi ainda uma terceira experiência que muito me ensinou sobre a força pungente e efêmera da vida e sobre a presença inadiável e inexplicável da morte. Era o final dos anos 1970 quando recebi, na Escola Viva, um aluno que viria a se tornar o símbolo de nosso trabalho de integração das diferenças e semelhanças individuais no processo educativo. Aos 7 anos, quando chegou a nós, encaminhado pela Departamento de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação, ele já trazia uma história de vida sofrida, que incluía uma grande fragilidade quando bebê, que teve como consequência graves sintomas de atraso em seu desenvolvimento. Além disso, vivera a expulsão de uma escola, por não ser considerado normal e, em consequência disso, chegara a fugir de casa, perdendo-se pelas ruas da cidade. Era franzino, de aparência pouco saudável e mesmo não sendo surdo, só era capaz de falar duas palavras: titi-vovó (como chamava a tia) e lá-lá (vitrola). Tinha um comportamento extremamente inquieto, tornava-se muito agressivo à menor frustração, não reconhecia a autoridade nem mesmo dos próprios pais, expondo-se a situações de risco, como praticar pequenos furtos e entrar em ambientes públicos impróprios para sua idade. Ao mesmo tempo, logo descobrimos, ele era extremamente sensível, afetivo, tinha boa habilidade manual e muito interesse e



facilidade para lidar com aparelhos eletrônicos. Gostava especialmente de música e, sendo muito expressivo, mesmo sem falar, conseguia se comunicar com qualquer pessoa, sempre que desejava fazê-lo. Ficou conosco por 10 anos, tendo feito enormes progressos! Nesse tempo, aprendeu gradualmente a falar, alfabetizou-se, passou a participar das programações normais da escola e, por isso mesmo, sua história virou o tema central de algumas de minhas apresentações em congressos de educação, como exemplo do valor da integração das crianças que necessitam de cuidados especiais, nas classes comuns. Estou certa de que o ambiente escolar favorecedor deu àquele menino a oportunidade de viver o grande SIM de que necessitava (e que até então não encontrara), para reconhecer seu direito a ser quem era e a encontrar seu lugar na comunidade. Já quase adulto, mudou-se com sua família para o Rio de Janeiro, onde passou a frequentar um curso noturno, enquanto ensaiava iniciar suas primeiras atividades profissionais, fotografando festas infantis, entregando panfletos publicitários e até operando aparelhos de som, em eventos diversos. Construíra uma pequena rede de amigos e frequentava, por iniciativa própria, a igreja paroquial do bairro onde morava. Ali, descobrira uma professora de piano e começara a ter aulas particulares com ela. Tinha 21 anos quando, em uma tarde, dirigiu-se para uma dessas aulas, em um prédio vizinho ao seu, parte de um grande condomínio de um bairro da zona sul carioca. Grande interessado em cinema, parou na portaria do edifício por alguns momentos, examinando os cartazes de vídeos para locação, expostos em um quadro mural. Havia um grupo de crianças na mesma portaria e o porteiro saiu com elas, acompanhando-as até o pátio, por uns segundos. Foi o tempo suficiente para que, exatamente quando ele era a única pessoa naquele espaço, uma viga do teto se rompesse e atingisse sua cabeça, causando sua morte instantaneamente. Nunca senti tão de perto o absurdo que é uma vida ser interrompida, justo em sua plenitude! Depois de anos e anos de sofrimento e de esforço intenso, aquele jovem saíra-se vitorioso, conquistara seu espaço de contentamento e parecia estar prestes a se tornar um homem independente, seu grande desejo. Faláramos sobre isso, algumas semanas antes de seu falecimento, quando ele me acompanhou a Petrópolis, para matar saudade da cidade. Seguíamos juntos, em meu carro, quando ele me perguntou sobre o amor, dizendo que queria ter uma namorada. Sua espontaneidade me fez lembrar a minha ingenuidade na infância, e de como, então, eu me emocionava ao ouvir o salmo *O Senhor é meu pastor*, cantado na igreja da escola. Os versos que dizem “em campinas verdejantes, ele me faz repousar; às margens do regato me conduz e revigora todo o meu ser”, eu, criança romântica, associava às benesses do amor. Naquele dia, durante a viagem, cantei o salmo para ele e, em seguida, cantamos juntos. Eu conhecia bem a alma daquele rapaz, a quem dedicara boa parte de meu vida, substituindo sua família e integrando-a à minha, quando muitas vezes

seus pais viajavam e não o levavam com eles, por conta de seu mau comportamento. Na noite da sua morte, quando acorri a sua casa, para confortar sua mãe e para velá-lo, eu me perguntava sobre que sentido tinha tudo aquilo? E não havia resposta possível.

Com o que experienciei durante esse doloroso acontecimento, confirmei que a morte chega quando e da forma que está determinada na própria existência. E que a vida precisa ser vivida a cada momento, como se fosse o último, pois pode, de fato, vir a ser. Foi assim que aquele menino virou um símbolo da força da vida/morte/vida ininterrupta. Porque todos os que o conheceram e aqueles a quem eu posso contar essa história percebem o mistério que envolveu toda sua trajetória. Ele chegou a nós e foi um teste para nossas convicções em relação à integração, quando ainda iniciávamos nosso trabalho. Ele e a Escola Viva cresceram juntos. Para defender seu direito a estar ali, precisei me confrontar com pais preconceituosos, forçar adaptações em currículos e no processo formal de progressão escolar, improvisar situações para que ele pudesse ampliar seu sentimento de pertencimento e, assim, pude mostrar a todos, educadores e educandos, o quanto nós também aprendíamos, na convivência dele. No entanto, depois de correr tantos riscos pela vida, ele se foi, de maneira absurda, totalmente imprevisível.

Essas tristes passagens só reforçam minha crença de que a pandemia atual, que está pondo em xeque tantos valores, irá deixar uma grande transformação na educação. Milhões de crianças e jovens, impedidos do convívio diário com colegas de quem, ao voltarem às aulas, devem se manter afastados fisicamente, recebem com essas adaptações um conteúdo extracurricular subliminar, que impregna qualquer dos ensinamentos que lhes esteja sendo oferecido. A morte chegou, enfim, ao enredo da vida de todos os estudantes e professores, mesmo sem ser desejada ou convidada, mesmo sem ser introduzida como parte da programação formal. Imagino que nas tragédias mundiais anteriores (guerras, catástrofes ou epidemias generalizadas) esta desestruturação já houvesse acontecido. Mas, devido à aceleração e à eficácia dos canais de comunicação atuais, recebemos maciça e constantemente informações detalhadas, que alargam o impacto do espectro, em um mundo onde o crescimento populacional vem explodindo, enquanto as condições desiguais de vida só fazem aumentar. Além do mais, a implantação de aulas online foi estabelecida, para todos os segmentos do ensino, de forma improvisada e com qualidade para lá de duvidosa, já que muitos estudantes não têm acesso à Internet de qualidade, a maior parte das instituições educacionais de muitos países não está aparelhada para o uso da tecnologia e grande parte dos professores não recebeu sequer algum treinamento básico para este tipo de trabalho. Torna-se evidente ainda, nesse caso, que as aulas à distância não conseguem substituir a importância da relação professor/aluno, indispensável para tratar de um tema de tamanho impacto e de seus

desdobramentos. Segundo Santos (2020), “a tragédia é que neste caso [da pandemia] a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos” (p.7). Esta é a amarga lição que, em nossos dias, os estudantes estão sendo forçados a aprender. No entanto, já estamos percebendo uma reação de negação por parte da maioria das pessoas. Contrariando as recomendações da OMS, grande parte da população recusa-se a usar as máscaras faciais de proteção, insiste em participar de festas e, quando o comércio local é liberado, enche imediatamente as ruas e os shopping-centers. Isso se deve à urgência de ser vista, como denuncia Han (2017) porque “hoje em dia, as coisas só começam a ter valor quando são vistas e expostas, quando chamam a atenção” (p.127). E ele segue nos fazendo ver que as comemorações tradicionais, vinculadas à celebração da memória, vêm sendo substituídas por festas e eventos, que melhor se caracterizam como espetáculos (p.114). No caso do adoecimento pelo COVID-19, pelo fato de o contágio ser tão incontrolável, não é permitido, nem mesmo às famílias, voltar a ver os parentes depois de estes serem internados, não podendo, igualmente, despedir-se dos que falecem e nem lhes prestar a homenagem final, muitas vezes. Sem rituais de passagem, agrava-se a tendência à negação, e a morte fica no campo de uma subtração, para os que não vivem diretamente a perda. Diariamente, a mídia estampa boletins comparativos com os números dos mortos de diferentes localidades ou países e, paulatinamente, a noção de vidas perdidas vai se tornando mais abstrata. Nesse ritmo artificial, como segue alertando Han (2017), já vínhamos cultivando muito pouca tolerância para o tédio, necessário para o processo criativo, que alimenta a vida. Em lugar de uma atenção profunda, ligada ao longo fôlego, ao lento e à contemplação, vimos desenvolvendo a atenção dispersa, caracterizada “por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos” (p.33), acabando por criar sociedades onde “a preocupação por uma boa vida dá lugar à histeria pela sobrevivência” (p.107). Toda essa aceleração seria gerada pelo que Han (2017) chama de sociedade de autoexploração, na qual “o sujeito do desempenho explora a si mesmo até consumir-se completamente (burnout)” (p.101), chegando a um estado de esgotamento emocional e físico, gerado pelo estresse de atividades excessivas. Este e outros quadros clínicos são derivados do fenômeno de negação da realidade. Desde a infância mal vivida, por abandono ou por excesso de proteção, começa uma (de)formação que não respeita a necessidade de se lidar com o sofrimento gerado por frustrações inevitáveis. A competitividade desmedida, estimulada tanto nas famílias, quanto nas escolas, em função do alcance de um desempenho padronizado dos alunos em busca da excelência (termo importado do mundo empresarial) faz com que muitas crianças recebam o diagnóstico de portadoras do que se denomina déficit de atenção. Excessivamente estimuladas artificialmente e com pouco

contato com a Natureza, acabam sendo medicadas para se adaptarem e seguirem um modelo estabelecido como normal. Han (2017) denuncia que “a sociedade do cansaço, enquanto uma sociedade ativa desdobra-se numa sociedade do doping. Nesse meio tempo, também a expressão negativa “doping cerebral” é substituída por “neuro-enhancement” (melhoramento cognitivo)” (p.69). Qualquer tristeza passa a ser rejeitada como sendo anormal e tratada, via de regra, como início de depressão. Desse modo, inúmeras pessoas usam medicamentos antidepressivos, controladores de apetite e calmantes hipnóticos, com a mesma naturalidade que adotam bebidas alcoólicas e drogas, como relaxantes ou estimulantes diários. Essa atitude de distanciamento dos afetos mais difíceis de ser integrados, tem, como consequência, comportamentos compulsivos, que aparecem no consumo exagerado e irrestrito e na simulação de uma alegria coletiva, que é, na maioria das vezes, apenas euforia. Os efeitos da pandemia só fizeram agravar esses comportamentos reativos. Assim, quando ainda não existe uma vacina testada e aprovada para, usada em todo o mundo, poder prevenir a contaminação pelo Covid-19, ou sequer haja conhecimento preciso sobre a forma de propagação e acerca das consequências da doença, mesmo contrariando orientações governamentais, as pessoas voltam freneticamente ao convívio social.

Pesquisando mitos indígenas durante muitos anos, como parte das pesquisas necessárias aos livros que escrevi sobre a sabedoria ancestral dos povos originários, pude perceber o quanto, entre os povos nativos, o morrer é tratado com naturalidade, como sendo parte da própria vida. Os indígenas pranteiam e cultuam seus mortos, reconhecendo-lhes um lugar de encantamento, potencial da transmissão de valores, através das gerações. Em nossa sociedade, no entanto, extremamente apegados a bens materiais, brincamos de ser eternos, desafiando a realidade da finitude. As famílias não costumam conversar sobre esse tema e a educação formal não inclui a morte entre os tópicos a serem tratados na escola. Desse modo, crescemos despreparados para lidar com esse acontecimento, inerente ao próprio existir, e que é, tragicamente, a única herança certa e irrecusável que todos recebemos de nossos pais, ao nascermos.

## **CAPÍTULO III**

### **A PARTILHA**

*O sentido da vida é encontrar o seu dom.  
O propósito da vida é compartilhá-lo.*

*Pablo Neruda*

## **1. Balanço - Plano de partilha**

Encerrando o inventário das experiências que vivi e analisando-as à luz de saberes consagrados advindos de tantos autores, de que forma posso tentar responder à questão que formulei como norteadora dessa busca: como encontrar, no passado, um sentido vivificador para um futuro provável, em Educação? Trata-se de saber como localizar em vivências passadas, conhecidas através de registos escritos, pelas expressões artísticas e por recordações passadas oralmente, uma significação, uma essência, que possa trazer energia vital à continuidade do processo educativo, considerando-se um tempo que é apenas suposto vir a existir.

Em um texto de despedida, composto em forma de carta-homenagem ao amigo Jorge Amado, quando de seu falecimento, publicado no livro (Amado & Saramago, 2017) que traz o registo da correspondência mantida entre os dois célebres mestres da literatura mundial, José Saramago, refletindo sobre a temporalidade da vida humana diz, a propósito da continuidade de uma obra criativa, que “desconfiar do futuro em vida deveria ter sido o primeiro mandamento de quem, ao morrer, vai deixar obra no mundo” (p.116). Mesmo sem ousar comparar meu possível legado ao desses escritores magistrais, a leitura daquela passagem reforçou meu sentimento de desconfiança em relação ao futuro, explicitado quando, ao formular a questão desta dissertação, eu falo em futuro provável. Ainda assim, ainda que disposta a dar meu testemunho, era inimaginável para mim vir a reconhecer publicamente meus enganos e mais que isso, os descaminhos da educação no mundo atual, avaliados a partir de como eu a idealizara. Gostaria mesmo de ter-me conservado tão otimista como quando, na juventude, ousei criar uma Escola Viva, acreditando que poderia contaminar o mundo inteiro com meu entusiasmo. Desejava crer que o movimento de reunir educadores e fazê-los dialogar, como aconteceu durante o período do Educação Viva, houvesse aberto um desenfreado fluxo de dedicação à reflexão contínua, que já estaria a essa altura irrigando os canais ressecados pela descrença, cada vez mais numerosos. Quisera poder verificar que minha dedicação a um tanto de pacientes na clínica, e a alunos e orientandos, nos grupos e oficinas, tivesse criado ramificações da busca de autoconhecimento que, nesse momento, já se traduzissem em significativo crescimento da saúde afetiva e psíquica, geradora de cidadãos mais conscientes. Adoraria poder afirmar que a vida rural pode garantir o desenvolvimento desejado aos seus habitantes. Também seria muito bom supor, com alívio, que através de meus textos eu chegaria a um número suficiente de leitores para que a comunicação de meus pensamentos prosseguisse,

fecunda. Na verdade, eu gostaria de ter aprendido mais e em menor tempo com meus enganos, para talvez chegar a assistir ao começo de uma nova era, com meus conceitos já revistos.

Todas as experiências que acumulei, amalgamadas em meu ser e tornadas parte dele, boa parte narradas aqui, são, para mim, uma resposta por si só, à pergunta que formulei. Sim, doei imensa energia vivificante e tive a comprovação que é só o que temos para legar às gerações futuras: nossa dedicação e nossa crença na vida, que sempre recomeça. Já elenquei neste trabalho algumas influências determinantes em minha trajetória. Faltou dizer que, minha parte da colheita, já venho fazendo. Exemplo disso é a abertura de caminhos que me tem sido oferecida por uma ex-aluna da Escola Viva, hoje amiga e parceira nessa missão de preservar o olhar de confiança que alimenta os embriões. É preciso honrar os discípulos que também são nossos mestres. Em seu discurso de formatura, em 1985, aquela aluna disse que levaria com ela as sementes de vida, colhidas no tempo da escola, para espalhá-las onde fosse. E assim fez e continua fazendo, com uma determinação e dignidade admiráveis. Sob sua custódia, venho aprendendo mais e mais sobre os interiores do Brasil, em uma transmissão baseada no verdadeiro amor e engajamento. É de esperança, que estou falando? Com certeza; mas não me refiro a um sentimento romântico, desprovido de comprometimento com a realidade. Falo da *esperança cinza*. Explico, aqui, este termo que eu mesma cunhei, contando ainda história.

Em 2016, viajei pelo sertão brasileiro, justamente da ex-aluna citada, para visitar um acampamento dos Sem-Terra<sup>3</sup>. Pude conhecer de perto o trabalho de agricultores que, ocupando uma antiga fazenda outrora muito produtiva, desapropriada por um grande banco como pagamento de dívidas acumuladas pelo proprietário, haviam recebido aquele terreno para construir suas casas e produzir alimentos. No entanto, não havia sido deixado em toda a larga extensão de terras qualquer canal de irrigação e o antigo açude encontrava-se praticamente seco, em consequência de desmatamentos em torno da nascente de água, ocorridos nos muitos anos em que aquela propriedade estivera abandonada. Era urgente que os novos moradores comessem imediatamente a plantar, para garantir sua sobrevivência, agora que realizavam, enfim, seu sonho de ter um chão de onde tirar seu sustento. Foi nessas circunstâncias que fiquei sabendo o que vinha a ser *água cinza*. Água cinza é a água residual, proveniente do uso doméstico. Segundo o *Manual de implantação e manejo do sistema bioágua familiar* (Santiago, 2015), “é qualquer água não-industrial, que foi usada em processos domésticos, como o banho, lavar a louça e a roupa” (p.19). E consta do mesmo documento a explicação de

---

<sup>3</sup> Assentamento Umarizeiras, em Lagoa do Mato, distrito do município de Itatira, no Estado do Ceará, Brasil.

que o sistema de reúso da água cinza a partir do bioágua familiar, consiste em um “processo de filtragem por mecanismos de impedimento físico e biológico dos resíduos presentes na água cinza, sendo a matéria orgânica biodegradada por uma população de microorganismos e minhocas” (p.10). Resumindo: de uma água aparentemente inaproveitável, porque repleta de resíduos, surge, a partir de um processo de tratamento totalmente biológico, o líquido purificado, capaz de irrigar o solo e alimentar as plantações.

Durante aquela visita ao acampamento dos Sem-terra, vendo, em casinhas muito simples, a maneira como se construía todo este sistema rudimentar, mas totalmente eficiente, de reaproveitamento da água, surgiu-me, de imediato, o entendimento de como aquelas pessoas conseguiam se estruturar como uma comunidade digna, que discute suas questões, em conjunto, expõe suas necessidades e compartilha saberes, colaborando em mutualidade para solucionar os problemas que vão encontrando. Não era uma compreensão lógica e racional que me chegava. Era quase como um sentimento organicamente percebido. Eles me mostravam, na prática e com suas atitudes, que era igualmente possível tratar e permitir que a esperança, acinzentada pela mistura de muitas decepções e pelo desgaste causado pelo extremo cansaço, revivesse. No final de um dia de fecundo aprendizado, participei de uma reunião que juntava os visitantes (agricultores de várias partes do sertão) e o grupo local. Na ocasião, totalmente envolvida com aquele plenário e emocionada com os depoimentos que estava ouvindo, pedi a palavra e fiz uma analogia entre o sentimento que aquela experiência fazia brotar em mim e a técnica de reúso da água que tanto me impressionara. Falei que era uma *esperança cinza* que eu via brotar ali. Portanto, para mim, a *esperança cinza* cabe, aqui, como o reconhecimento de que é, através do processo de drenagem, de reconstituição e de irrigação constante de fatos e afetos, que cada experiência vivida por qualquer ser humano pode trazer o quantum de elemento vivificador àquilo que imaginamos como sendo o futuro, próximo ou longínquo.

O caminho que esta narrativa aponta é o da experiência, o de cada um arriscar-se em um caminho próprio, não determinado a priori, pois, como ensina Bondía (2002), “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (p.27). Esse é o futuro possível – quer o pensemos em termos do indivíduo, de um grupo ou da humanidade. Mas é preciso ressaltar que mesmo que pessoas diferentes enfrentem um acontecimento comum, cada uma delas viverá de forma singular aquela experiência. Da mesma forma, um mesmo sujeito frente a um fato que se repete, terá experiência diversa, em cada uma das vezes que tal fato voltar a acontecer. Isto reforça o princípio de que um suposto amanhã advirá, sem garantia de nos trazer a ilusória segurança das regras estabelecidas. O porvir vem sendo criado no presente, implicado nos fundamentos do que, no passado, foi vivido em



plenitude. Dessa forma, posso dizer que como material de partilha temos, fundamentalmente, a construção biológica, vital e experiencial ampliada em tantas outras instâncias, com o desafio de seguirmos adiante, respeitando a heterogeneidade e a pluralidade da própria existência.

## **2. Síntese - Últimas declarações**

Há ainda uma correspondência que preciso entregar, antes que este processo de inventário seja concluído. Penso que a menina que sonhou com a transformação social através da educação aguarda que a anciã, em que se tornou, retorne a ela e lhe conte o que aconteceu com sua visão daqueles projetos iniciais, durante a elaboração deste trabalho, enquanto foi revivendo cada momento de sua história. Volto, pois, ao início e refaço o caminho, como se estivesse crescendo de novo... Daqui, à distância de pelo menos 65 anos desde que aprendi a escrever as primeiras palavras, enxergo o desenrolar do fio da vida, tecido milímetro a milímetro, nas letras que compõem o meu relato.

Torres Vedras, 5 de julho de 2020

Minha pequena Inês,

Escrevo seu nome com s e com acento circunflexo, como você aprendeu a grafá-lo na infância, em uma caligrafia iniciante, da mesma forma em está impresso na sua primeira caneta tinteiro (ainda de pena!), presente do pai, que guardo até hoje como talismã. O fato é que só ao se inscrever para o exame de admissão ao curso ginásial, quando teve pela primeira vez acesso a sua certidão de nascimento, você ficou sabendo que, no cartório, haviam feito seu registo usando a letra z. Então, veio a descoberta de que legalmente você era Inez, como passou a assinar, daí em diante. Contudo, lembro-me bem como lhe foi estranho assimilar o novo desenho de seu nome, que não parecia representar, com tão perfeito ajuste quanto o anterior, a sua forma de ser. Você se sentia Inês, do jeito como este nome tão lusitano é escrito em Portugal. Talvez por isso, começo lhe devolvendo, aqui, o direito a manter essa identidade afetiva, afirmando-me solidariamente Inês, em essência.

Neste momento, estou encerrando uma dissertação de mestrado, que consta basicamente da história de minha formação: do destino que dei à energia e aos sonhos com que você me impregnou, para que eu viesse a ser quem sou. Seu olhar brilhante me acompanhou todo esse tempo e, mesmo quando já o encontro embaciado pelos anos, ao mirar-me no espelho,

a lembrança da potência daqueles olhinhos perguntadores da criança, continua a me animar a prosseguir na busca contínua, para chegar o mais perto possível do que possa ser minha missão. Penso que chegou a hora de lhe prestar contas do que fiz de seu tempo, agora que pude avaliá-lo, se não completamente, em sua parte mais significativa, com certeza.

Confesso, Inês, que não foi tão agradável como eu supunha, percorrer de volta esse caminho. Como tropecei, aqui e ali, em obstáculos de que nem me lembrava mais! Indo e voltando, busquei atalhos impossíveis de localizar sem que eu viesse a adulterar o valor dos encontros que aguardavam por mim, nos percursos seguintes, componentes da rota final. Resisti, esteja certa, à tentação de deixar de lado o que me parecia tolice, pretensão e até delírio, de acordo com a dificuldade do momento. Vim acompanhada por muitos teóricos, lutando desesperadamente para absorver seus preciosos conhecimentos, na esperança de não apenas repeti-los, mas de, ao metabolizá-los, transformá-los em sabedoria. Meu antigo analista - o Coimbra - que me orientou na tarefa de editar minha vida, a partir de incontáveis memórias tantas vezes repetidas em seu consultório, mostrando-me que o sujeito é não só o autor, mas o protagonista e o diretor do roteiro que produz, também me ensinou, com a simplicidade que lhe era peculiar, que o estudo, a reflexão e a formulação pessoal constituem um processo semelhante ao da alimentação. Falando sobre o desperdício de o fato de discípulos criativos e aplicados, muitas vezes se tornarem meros repetidores, ele dizia que quando a gente come peixe, a gente não vira peixe. É o peixe, metabolizado, que se transforma em nossa proteína. Buscando manter-me atenta a este precioso ensinamento, prossegui nas pesquisas, nas leituras, nas compilações e nas anotações, elaborando meu texto, ora animada, muitas vezes cansada, em alguns momentos obstinadamente, em outros até com raiva. Sim, vivi momentos de revolta, principalmente ao perceber, através das lembranças, como, em nome de estar atendendo a demandas alheias em muitos períodos de minha vida, estive, de fato, priorizando a busca de admiração e apreço e quase me afastando de meu desejo. Em alguns episódios, me surpreendi ao me ver submetendo meus sonhos a interesses e manipulações externas, que tentavam se valer da energia que eu representava, dirigindo-a a outros focos, sem nenhum comprometimento com os princípios que eu defendia. Essa constatação, que já se rascunhava em lembranças esparsas, consolidou-se com esse tempo de concentração maior, vivida durante a construção desta dissertação, que me trouxe a oportunidade de aglutinar, nas recordações, fatos e sentimentos, trazendo profundas reflexões sobre esse acervo pessoal. Certamente o período intervalar que passei na universidade cursando o mestrado, um tempo fora do tempo comum, me aproximou de palavras de Riobaldo, o narrador de *Grande Sertão: Veredas* (Rosa, 1963) porque eu me percebi, durante a maior parte da vida, no rebuliço constante do fazer, tal

como ele diz, “eu fazia e mexia, e pensar não pensava. Não possuía os prazos” (p.11). Por isso, o tempo/espaco dedicado a esse mestrado e, em especial, a essa escrita, me deu a oportunidade de me inventar, à moda de Riobaldo “neste gosto de especular ideia” (p.11). Fez-me lembrar como a interlocução é fundamental, da mesma forma que uma boa conversa precisa ter ambiência, para fluir. Entrar em contato com pensadores de diversas áreas e embeber-me no caudal de suas obras, produziu a sensação de estar num simpósio constante, que pretendo estender aos leitores que venham se juntar a nós, concordando ou discordando, mas sempre acrescentando, com sua participação.

Olhando pra trás, buscando lembrar como surgiu o tema deste trabalho, recordo-me do dia em que, muito aflita, fui procurar a professora Carmen, no final do primeiro semestre do curso de mestrado, para dizer-lhe da inutilidade que sentia ser, para mim, o cumprimento da tarefa que nos fora dada - escrever um projeto - estando, eu, em uma altura da vida em que sabia que não iria realizar o que viesse a planejar. Confessei-lhe que tudo o que criara, até então, eu o fizera sem esboços preliminares, simplesmente partindo do sonho para a prática, o que se constituía, sempre, em método satisfatório. É importante ressaltar que, com aquele desabafo, eu não pretendia ser liberada daquele compromisso mas, por outro lado, estava determinada a desistir do curso, se não encontrasse sentido nos trabalhos que precisava fazer. Especialmente aquele revelava uma questão fundamental para mim: o comprometimento pessoal com o que se faz. Foi então que, após me ouvir, a professora perguntou se eu me achava capaz de escrever a narrativa de minha história de vida. Não imaginando que teria dificuldade em fazê-lo, aceitei prontamente, sentindo-me bastante aliviada. Em seguida, com entusiasmo, passei quatro ou cinco dias escrevendo um texto que me levou de volta não só ao Brasil, mas a seu encontro, querida Inês. Eu que, ao me despedir de meu país de origem, tentara aprisionar você nas fotos que escaneei e guardei em arquivos digitais, para visitá-la apenas quando sentisse sua falta, vi-a, então, ressurgir destemida, perguntando-me que destino eu dera a seus sonhos. Desde aquele período, temos estado mais próximas e, afinal, venho responder-lhe, prestando-lhe contas do que fiz com aquilo que recebi.

Devo reconhecer que foi de mãos dadas com você que percorri esse último ano e meio. Pouca gente entendeu, quando, nesse tempo, mostrei-me rebelde ou irreverente, mas igualmente causei surpresa quando me viram enérgica e vibrante, em tempo que, cabelos brancos coroando um corpo já um tanto encolhido, não tenho como esconder a chegada da velhice. Talvez ninguém percebesse que era você, a Inês primeira, que me saltava na frente e desafiava os protocolos, como foi também quem me emprestou um coração quase imaculado para atitudes de amorosidade, que me permitiram muitas vezes manter-me solidária e

compassiva, em situações mais difíceis, no cotidiano da vida universitária. Ao fim do primeiro ano do curso, já comprometida com o tema dessa dissertação, voltei ao Brasil, recolhi diários e escritos, reabri os arquivos no computador, encontrando e trazendo comigo registros valiosos das muitas vidas que tenho vivido, nessa única existência em que somos uma só: Inês e Inez.

Embora saiba que precise inexoravelmente submeter-me a apreciações sobre minha história, a respeito da maneira como conduzi minha formação, sobre a validade do que construí e de papéis e funções que desempenhei, quer na vida particular, quer na vida pública, digo a você, para tranquilizá-la que, ao final, sinto-me contente em reconhecer que, em cada ocasião, fiz o melhor que foi possível. Não desperdicei tempo nem energia, trabalhei com afinco e busquei a cada momento e em todos os lugares a que tive acesso, não só inspiração, como orientação e confirmação do que estava realizando, não importando o que fosse. O movimento caleidoscópico que me tornou estudante, professora, secretária, funcionária pública, artesã, diretora de escola, repórter de jornal, psicoterapeuta, escritora, contadora de histórias, ofícios acumulados com as funções de mãe e esposa, vem conduzindo minha autoformação contínua até hoje. A vida foi pródiga em me oferecer ricas oportunidades, quando me fez nascer num tempo de transformações mundiais tão significativas, eu reconheço. Escrevendo esta dissertação, fui-me dando conta do especial valor desse período da História, com possibilidades de expansão da Comunicação, geradoras de novos princípios de compreensão, capazes de vir a ampliar a consciência coletiva, que nossa geração presencia. Nesse cenário, a simplicidade da história que posso contar ganha contornos que a ressaltam, porque, mesmo sendo baseada em minha subjetividade, pode simbolizar um movimento de mudanças sociais profundas, de onde adveio e nas quais está inserida. Penso, com otimismo, que podemos estar bem próximo de chegar às transformações com as quais você sonhava, Inês, quando via a miséria por trás do vidro do automóvel do pai. Juntas todos esses anos, viemos aprendendo sobre a realidade e sobre o sonho, comprovando que a imaginação plasma o futuro, através de marcas de recordações do passado pessoal ou universal, herdado por transmissão direta, indireta e filogeneticamente. Aprendemos sobre a vida, sem negar experienciar a morte dentro dela, em cada segundo que passa, em cada sonho deixado pra trás e ressurgido com brilho eterno, mais adiante.

Até hoje pensava que fora para meu filho que eu criara a Escola Viva, o que não deixa de ser verdade, também. No entanto, ao fazer a análise e a síntese dos fatos que compõem a minha história, percebo claramente que aquela escola foi, antes, criada para você; para dar abrigo à menina diferente que você foi, quando sentia necessidade de se isolar, quando se rebelava e mesmo quando buscava absurdamente se adaptar, conseguindo superar dificuldades

que tantas vezes passaram quase imperceptíveis ao olhar geral. Ao mesmo tempo, pouco a pouco, tão con-formada ao modelo ideal acabou por se tornar, que demorei muito para descobrir, nas frestas de tantos sucessos alcançados, as suas deficiências e custou-me outro tanto de esforço, poder assumi-las, como minhas. Intuitivamente, porém, ao acolher as mais diversas naturezas de crianças, na Escola Viva, eu estava dando a você a oportunidade de descobrir a complexidade do mundo e de criar livremente, sem precisar mais se preocupar com a comparação constante entre todas as pessoas, que a sociedade tenta nos impor. Simultaneamente, eu estava me oferecendo a oportunidade de uma revivência, de passar a limpo minha infância e de poder tornar-me uma adulta melhor. Fomos muito felizes, ali, e pudemos compartilhar essa satisfação com tantas pessoas, que, ainda hoje, recebo constantes agradecimentos pelo espaço de respiração que abrimos e passamos a representar, em um mundo tão sufocado. Devo-lhe isso, porque as sombras do que você viveu me serviram de guias na concepção da escola que fundei. Uma dessas marcas surgiu quando, tão miúda ainda, você foi escolhida, entre todas as alunas do colégio Santa Isabel onde estudava, para, vestida de anjo, coroar Nossa Senhora, subindo por uma escada encoberta por tecido que imitava pedras, até o topo de uma grande gruta, encimada pela imagem da Virgem. Como se isso fosse uma honra e uma missão irrecusável, você seguiu o roteiro estabelecido, cheia de orgulho, até que, de mãos postas, tropeçou em um dos degraus mais altos, desequilibrando-se por um segundo. Naquele instante, você ouviu um som alarmado de espanto, ecoando como em coro, vindo da multidão que, lá de baixo, assistia à cena. Subitamente, você compreendeu claramente que estava sendo exposta à possibilidade de sofrer uma queda e se ferir, só para formar um quadro vivo, numa cena teatral totalmente dispensável. Por conta dessa recordação indelével que eu trouxe comigo, a Escola Viva salvou muitas crianças de situações similares, mostrando a inúmeros educadores a importância de o zelo ser cultivado, para além de aparências levianas, valorizadas por padrões fundeados em vaidade e poder sobre o outro.

Por outro lado, não quero deixar de falar-lhe de o quanto também foi prazeroso e o tanto que me fortaleceu rever o passado. Quando se é criança, parece-nos perda de tempo ficarmos buscando o significado das coisas que nos acontecem. Não tendo poder de decisão sobre a programação que cumprem, os pequenos têm mais capacidade de se surpreender (positiva ou negativamente), por se envolverem empiricamente com o ambiente. Foi assim, envolvida nas experimentações e nas experiências, que me revi, aprendendo a decodificar com entusiasmo os signos ainda secretos da aritmética, das ciências humanas e até penetrando no campo da interpretação de textos religiosos, de forma que os saberes foram se formando, para mim, paulatinamente e em interrelação, quase de forma natural. Refletindo, ao narrar a história de

minha formação, sobre o valor dos hábitos de estudo e de disciplina que fui levada a desenvolver pela educação formal (e que procurei transmitir a meus alunos), pude igualmente valorizar a sistematização do ensino e as vantagens advindas do contato e do norteamento trazido por métodos que facilitam o desenvolvimento do pensar e do produzir intelectual. Deste modo, encontrei certo sentido nas exigências acadêmicas, para a produção dessa dissertação.

Prosseguindo pelo mesmo caminho, quando revisitei minha adolescência, ao escrever sobre ela, pude perceber que o fato de o interesse por iniciar a vida sexual ter sido adiado, (porque na puberdade eu estava envolvida com assuntos que considerava mais nobres), longe de me prejudicar, me deu tempo para compreender e aceitar os diferentes ritmos do crescer, interna e externamente, que cada ser humano possui. É certo que a constatação de que assumi responsabilidades precocemente, exigiu-me atravessar, tardiamente, o luto pelo período de espontaneidade lúdica perdida, por não ter podido me permitir confiar que havia adultos provendo e cuidando de minha segurança e, assim, chegar a aceitar com mais naturalidade o lugar de filha e de dependente. Doeu e ainda dói, quando penso que a conquista adiada do direito à juventude, roubou-me inevitavelmente certo espaço de vida descomprometida, livre de deveres e obrigações sérias. Ao mesmo tempo, examinar o bordado quase perfeito, formado, ponto a ponto, pelas vivências que me encaminharam a este lugar de serena contemplação, de onde lhe escrevo, pespontado pela segurança que o conhecimento teórico veio me dando, me garante prazer. Não creio que poderia ter sido de outro modo. Analisando o jeito com que cada uma de minhas conquistas se deu, escrever a história de minha formação é um ato de fé na possibilidade de que cada ser humano possa ser responsável por seu destino e por sua participação na vida comunitária. Antes, talvez, eu não me desse conta de o quanto cada atitude minha podia influenciar outras pessoas e, se descobrir este poder aumentou muito meu cuidado ao lançar mão dele, porque me trouxe a consciência maior da responsabilidade que isso representa, em contrapartida me faz ter o desejo de que todos sejam estimulados a viver assunções semelhantes. Sim, tudo o que experienciei e relatei extensamente nesta dissertação, me permite atestar que cada um de nós é co-criador da vida e precisa assumir esse lugar único, que confirma nossa semelhança com a força de criação maior – energia pura - projetada, segundo a segundo, em nossa própria formação.

Encerro aqui esta carta, incluindo-a como documento neste espaço de inventariança. Não me despeço, porém, porque sabemos, afinal, que sempre se manterá aberto esse nosso canal de comunicação e de encontro.

Minha gratidão,

Inez

## CONCLUSÃO - FORMAL DE PARTILHA

Concebida sob a forma de um processo de inventário, esta dissertação foi prevista para que, ao chegar à etapa conclusiva, trouxesse a explicitação do que, dentro à trajetória de minha formação, considero que sejam bens a compartilhar e quais os possíveis herdeiros desse acervo. Para tanto, é preciso que a inventariança seja concluída, com a validação dos conteúdos relacionados aqui.

Buscando o caminhar entre as ideias, que me aponta o método dialético (Freire, 1987), trarei uma vez mais as principais formulações teóricas, usadas anteriormente como base de reflexão nesta narrativa biográfica (Dominicé, 2006; Josso 2002; Cavaco 2002) e procurarei, neste momento final, encontrá-los com os fatos ressaltados em minha história de vida e formação. É sob a égide da memória (Bosi, 1994; Ricoeur, 2003; Oliveira, 2008) que busco honrar, fazendo dela o testemunho e a ressurgência do vivido, que me disponho à entrega, que faço agora. Porque tudo o que tenho para legar, como herança, constitui um patrimônio imaterial, presentificado e impregnado de energia através da linguagem (Heidegger, 1987; Rancière, 2002; Ramos do Ó, 2019). Não posso pretender, contudo, estar usando o solo único de minhas próprias lembranças. Elas estão intrincadas com as recordações de muitas outras pessoas das comunidades por onde circulei e, pensando retroativamente, com o passado da história da humanidade, como é inevitável. Os relatos de experiência (Brandão, 1999; Ferraroti, 1983; Pineaud & Le Grand, 1993; Dominicé, 2006) trazem, subjacentes a eles, o estofo formado por um aglomerado de vivências, muitas das quais inacessíveis à especulação. É como se, no presente, cada um de nós fosse o último elemento de uma torre, formada por uma quase infinita cadeia pregressa de muitas outras pessoas, sobre as quais nossas vidas se sustentam. Consequentemente, seremos, adiante, os sustentáculos para que essa estrutura siga crescendo, em interrelação paralela com outras tantas, o que se expressa nos fenômenos de multiculturalidade e de interculturalidade (Zwierewicz & Vallejo, 2006). Cada ser humano que nasce traz, em si, as marcas das experiências das gerações anteriores e passará adiante seus próprios signos. Isto constitui a herança cultural que recebemos e legamos, expressa por costumes e conhecimentos infindos, muitos dos quais sistematizados como ciência, nas diversas áreas do saber. Um extrato dessa sabedoria atemporal chega a nós inconscientemente, e se expressa como apreensão inaudível, advinda de uma escuta interna, através de um fenômeno psíquico denominado intuição (Bergson, 1994) que, como parte do inconsciente coletivo, nos permite o acesso às experiências ancestrais. Essas riquezas incalculáveis estão envoltas no mistério do Início.

Nesta dissertação baseada em minha história de vida, trago, logo de partida, a questão da origem (Pineau, 2014; Benjamin, 1985), dizendo de minha própria procedência, seguindo pela linhagem da família de onde vim, passando pelas famílias que formei, para chegar, adiante, ao princípio da decisão de viver só. Trato, ali, do nascedouro daquilo que veio a se constituir no aspecto fundamental de minha formação: o zelo. Porque foi o cuidar que deu sentido, desde a infância, ao percurso de minha existência. Não seria, então, contraditório, em determinado momento, ter escolhido apartar-me da convivência diária das pessoas a quem mais amo? Aparece, então, uma primeira contribuição que a reflexão sobre os estudos empreendidos para a elaboração desse texto me trouxe: a percepção da importância do espaço/tempo para o cuidar de si (Foucault, 2010) e para organizar e avaliar aquilo que pode vir a ser um legado (Bosi, 1994). Pensado como sendo um trecho de uma longa estrada, que se estende para trás e para adiante, talvez, esse momento contenha o elemento de reconciliação simultânea entre a vida contemplativa e de ação, porque me oferece, entre outras coisas, o desfrute do tempo, o diálogo com textos e autores e a liberação (ainda que parcial) do peso das obrigações e das preocupações (García, 2014).

Lancei-me à análise de como se deu a construção de minha identidade e, mais profundamente, do meu verdadeiro eu, adentrando o campo da Educação e examinando-a sob os aspectos formal, não formal e informal (Rugiu, 1998; Gadotti, 2005; Canário, 2006a). O relato do que vivi e experienciei na vida familiar e nos colégios por onde passei, faz transparecer a presença de um espírito crítico que desenvolvi, desde o início de minha vida escolar, e que sempre me levou a questionar padrões impostos e a tentar transformá-los. Minha narrativa expõe uma base construída na agregação de elementos colhidos em oportunidades que a vida me ofereceu, interna e externamente ao convívio familiar, dentro e fora da escola, como parcela intrínseca ou extrínseca de meus cursos universitários, de cursos livres e de treinamentos profissionais. Foi com as partes desse todo, que constitui hoje minha experiência de vida (Bondía, 2002), sempre em uma marcha constante em busca de aprimoramento, que me fui construindo, desconstruindo e reconstruindo (Bosi, 1994), como em uma obra que reaproveita os materiais originais nas reformas, agregando o novo ao antigo e criando concepções atualizadas por uma estetização própria (Foucault, 2010). Baseada na experientiação, esta construção se fundou dentro da ordem epistemológica (do conhecimento), da ordem ética (que define meu modo de conduzir-me), criando uma ordem estética, que me assegura um estilo próprio de ser, que tanto valorizo e defendo, como um direito inalienável de todo ser humano (Espírito Santo, 1999).



A linguagem oral, essencial para a organização do pensamento, embora chegada tardiamente em minha história pessoal, ganhou força e destaque com o suporte da escrita, assumindo importância central, em minha trajetória. Encontrei, nas palavras, o veículo ideal para chegar ao outro e, através da relação com este outro, voltar a mim, reconhecer-me e descobrir o mundo, num processo dialético/dialógico, sob o qual desejou Freire (1987) que fosse pautada a Educação. Passagens pela prática do teatro, pela imprensa e pela literatura atestaram-se como caminhos seguros para o desenvolvimento de minha capacidade de comunicação (Santos, 2003), através de maior compreensão e de mais rica interpretação de diferentes linguagens, experienciadas continuamente naquelas oportunidades. Revendo toda essa base estruturante, esta dissertação demonstra a importância dos caminhos da multidisciplinaridade e da transdisciplinaridade (Zwierewicz & Vallejo, 2006; Hooks, 2013), no entrecruzamento dos conhecimentos pedagógicos, filosóficos, psicológicos, históricos, sociais e da área de comunicação, todos convivendo com tudo que foi e continua sendo aprendido por mim, empiricamente. Defendo que se possa, e que até se deva, partir do senso comum para chegar à ciência, postura que encontra em Boaventura Santos (1987) estímulo e apoio. Pensando desse modo, uma vez que meu processo de pesquisa e de escrita baseou-se em minha biografia, talvez fosse possível fazer o caminho inverso e formatar esta dissertação iniciando-a pelo relato da história de vida para, seguindo seu conteúdo, trazer os conhecimentos teóricos. Karl Marx defende que é possível e legítimo fazer da realidade o ponto de partida, já que, segundo ele, é a partir dela que o pensamento se cria. Aliás, é o próprio Marx (2018) quem, no prefácio de sua tese de doutorado escreve que a forma dada àquele tratado “teria sido, de um lado, rigorosamente científica e, de outro, bem menos pedante em algumas exposições, se ele não estivesse originalmente destinado a ser uma tese de doutorado” (p.21).

Refletindo a educação e a formação, no modelo de Cavaco (2015), como “processos muito amplos e difusos que se confundem com a socialização e com a história de vida” (p.79), é necessário ter em conta que é a vida escolar que introduz a criança no convívio social. Ali, já se percebe as diferentes relações de poder sobre [o outro], instituídas e institucionalizadas, totalmente distintas da relação interna de poder de, que cada sujeito é capaz de desenvolver, denominado empoderamento (Freire, 1987). Minha educação formal obtida em instituições religiosas e leigas, particulares e públicas, em diferentes épocas e lugares, foi fundamental para a percepção da intrincada relação entre o poder estatal, a política e as religiões, confirmada mais tarde em situações profissionais que me puseram frente a frente, uma vez mais, com essas mesmas estruturas sociais, muitas vezes corrompidas.

As vivências que tive e que presenciei, extensamente narradas neste trabalho, buscam trazer exemplos que facilitem a compreensão da eclosão de movimentos educacionais em prol da libertação do ser humano (Freire, 1996), partindo do reconhecimento da existência de subjugo, gerador do processo de formação alienante. É possível perceber que os processos de autoformação, de ecoformação e de heteroformação (Josso, 2002; Pineau, 2014) faziam-se ali e, representados no relato biográfico pelas consequências que os espelham, desenvolveram-se de forma aparentemente silenciosa, como nas mudanças temporais formuladas por Jullien (2018). Este autor entende transformação como gestação, válida a título de condição, e pensa o evento, como um afloramento. E afirma que “por que ela é global, operando aquém, no estágio da maturação, a transformação é sempre ‘silenciosa’” (p.105). É assim que percebo o que ocorreu comigo e com meu trabalho autobiográfico, durante os últimos meses. A pandemia foi um evento que potencializou e trouxe à tona uma necessidade latente, que vinha sendo gestada silenciosamente, de repensar, nas fronteiras da morte, minha própria vida e o sentido que ela possa vir a ter para outros. As diversas concepções de tempo em diferentes culturas, nos trazem, como ponto comum, a ideia de que aquilo que ocorre se apresenta como consequência do que foi feito anteriormente e já comprometido com o que virá adiante. Em meu percurso, fica claro o surgimento de desabrochares aparentemente espontâneos, de tempos em tempos, resultado, certamente, da acumulação e metabolização de experiências anteriores. Impossível, pois, separar os aspectos autorais e subjetivos, das influências ambientais e culturais em minha construção como sujeito (Ferraroti, 1988, Josso, 1991). Por outro lado, a consciência da inserção no tempo constituiu-se, igualmente, um elemento imprescindível em minha narrativa, porque, como ensina Cavaco (2018), “o sujeito precisa dar uma consistência temporal específica ao seu percurso, aos acontecimentos, aos momentos mais significativos na sua formação” (p.81). Além disso, o tempo específico de reflexão, como suspensão do cotidiano rotineiro, vivido a partir das pesquisas e dos estudos que amplificaram minhas experiências, enfatizam a afirmação de Cavaco (2018) de que ele é “essencial para se criarem as condições propícias à elaboração da narrativa” (p.83). Neste aspecto, confirma-se a concepção de as academias serem sítios que favorecem os encontros entre pesquisadores e autores, em uma temporalidade especialmente destinada a esses momentos de troca dialética, como a concebe o princípio socrático da investigação conjunta, feita em colaboração (Abbagnano, 2000). Acredito que a construção dessa narrativa ilustre satisfatoriamente essas considerações, porque é preciso reconhecer que dificilmente eu faria uma análise tão focal de minha história, se não aceitasse o desafio de me matricular em um curso de mestrado e, em seguida, de me comprometer com um tema ligado à autoformação. Impossível negar, e, ao

contrário, imprescindível ressaltar, as circunstâncias vividas por conta da experiência dessa pandemia trouxeram ambiência única para a elaboração desta conclusão.

Chego agora, após imergir minhas recordações no extrato puro de concepções teóricas, ao momento em que é preciso responder à questão que formulei, para orientar o processo de pesquisa. Como é possível encontrar, no passado, um sentido vivificador para um futuro provável, em Educação?

A noção da probabilidade do futuro intensificou-se imensamente nos últimos quatro meses, quando uma pandemia forçou mudanças drásticas na Educação, desde o aspecto informal, porque as famílias sentiram suas rotinas totalmente modificadas, uma vez que creches, escolas e universidades tiveram as atividades paralisadas, tendo que adaptar-se à nova realidade do distanciamento imposto, e os adultos passaram a trabalhar à distância, estando em casa em tempo integral. O futuro da humanidade, que já vinha sendo questionado, passou a ser tema de reflexão urgente, quer no aspecto econômico, quer no aspecto ecológico, campos estes ainda não suficientemente comprometidos entre si, como seria desejável. A Natureza, posta em repouso forçado, pelo afastamento das pessoas e pela desaceleração inevitável dos centros urbanos, deu sinais evidentes de revitalização, o que denuncia e atesta o enorme poder destrutivo dos seres humanos. Nessas circunstâncias, sinto-me forçada a pôr em suspeição a crença em um futuro, pensado nos termos em que vinha sendo concebido até então. No entanto, em contrapartida e paradoxalmente, por conta mesmo do confinamento das pessoas em seus lares, da impossibilidade de circulação externa, do temor da contaminação e da constatação da presença da morte cada vez bem próxima de nós, vivemos o retorno a certos hábitos tradicionais que vinham sendo relegados. Assim, as cozinhas das casas voltaram a funcionar intensamente, os pais viram-se forçados a cuidar diretamente dos filhos e a acompanhar seus estudos, as famílias precisaram assumir os cuidados com o lar, descobrindo espaços internos desperdiçados e dando novas utilidades a eles. Parece que o passado começou a ser reencontrado em cantos esquecidos, vindo fortalecer um presente fragilizado. Enquanto isso, pela Internet, abriram-se gigantescos festivais de contação de histórias, de música, de teatro, oficinas de arte, entrevistas, debates, além de ser reinaugurado o costume do bate-papo, nas conversas descontraídas, como as que se davam, no passado, à beira das calçadas, em frente das casas. Esses encontros, realizados agora através de plataformas on-line, se estenderam magicamente, tornando-se pontes triviais entre pessoas do mundo inteiro. Presenciando tudo isso, ousa desejar que talvez este presente, energizado por tradições seculares, se aposse do sonho de decrescimento (Silva e Melo, 2012; Canário, 2012), guardado até então como utopia

e (quem sabe?) inicie sua viabilização, no que encontro amparo e apoio nas proposições de Mendonça (2020), para criarmos o sustentáculo da alma do mundo.

Percebo que estas ocorrências podem ser um bom caminho para pensarmos não só a relativização do conceito de futuro, mas para tratarmos do que vem a ser vivificação, termo ressaltado na questão central deste trabalho. Da origem latina *vivificare*, traduzida como fecundar, vivificar traz, na tradição judaico-cristã, o significado de animar, manter o vigor, dar vida ou existência e até ressuscitar. Ocorre-me que a escolha desta palavra – vivificar – ligada diretamente ao nome da Escola Viva que criei, demonstra e reforça meu compromisso, desde longe assumido, com a energia vital, como fonte de criação e geradora de perpétuas transformações, sempre em “uma dolorosa luta contra o hábito”, como diz Melo Neto (2018), referindo-se à expressão *vivo*, na fala de Miró, que retrata aquilo a que parece aspirar sua pintura. “Algo que vá, por sua vez, romper, no espectador, a dura crosta de sua sensibilidade acostumada, para atingi-lo nessa região onde se refugia o melhor de si: sua capacidade de saborear o inédito, o não aprendido”(p.56).

Desejando me aproximar de um sítio que me assegure haver cumprido o dever que me propus e que acabou por se tornar imprescindível, repito para mim mesma, exaustivamente, a pergunta que formulei: como é possível encontrar, no passado, um sentido vivificador para um futuro provável, em Educação? A busca contínua por novos conhecimentos, sem alimentar o temor de ser necessário revisar saberes anteriormente adquiridos, quer por via intelectual ou pelo caminho dos sentimentos, parece-me uma forma segura de revigoramento. De igual maneira, encontrar, nos enganos cometidos durante a rota, a possibilidade de descobrir outras passagens e seguir trilhando por elas, em cerimonioso respeito de estreia, oferece aspectos próximos à ressurreição do desejo, capaz de levar ao comprometimento com o fazer. Retomar os caminhos já percorridos, mantendo o olhar inaugurador de uma criança sempre pronta a permitir que a paisagem lhe colora os olhos (Espírito Santo, 2012, p.67), pode trazer, aos que no futuro se interessarem pela Educação, a possibilidade de compreender o quanto há de beleza na complexidade desse trajeto sem cartografia definida. Porque sempre existirão ilhas desconhecidas a buscar, nos ensinou Saramago (2019).

Meu legado se expressa nos princípios básicos que defendi em todos os campos profissionais em que atuei: o respeito às diferenças individuais (Gadotti, 2005) e a busca do autoconhecimento (Cavaco, 2018), com vias à construção da autoestima. São garantias de preservação da singularidade, em meio à pluralidade (Arendt, 2001). Encarar o processo educativo como inerente à própria Vida e não como uma preparação para ela (Canário, 2006b),

faz com que todos nos reconheçamos educadores, de alguma forma. Portanto, fica claro a quem se destina essa minha herança: aos que encontrarem sentido na história que vivi.

Desse modo, é forçoso admitir que não há uma resposta única para minha questão. As muitas soluções possíveis se multiplicarão sempre, na mesma medida e com a mesma intensidade com que a vida se renova. Nessa concepção, os percursos de tantos pensadores, que nos deixam generosamente seus depoimentos, adubam o solo do conhecimento humano. Em campo fértil, vejo as narrativas de histórias de vida como rizomas, matrizes que propiciam multiplicações infindáveis de novas brotações espontâneas. Os múltiplos aspectos que a Educação sempre assumirá podem ser pensados como estacamentos, trançados cuidadosamente, de maneira a sustentar os galhos tenros, permitindo o entrecruzamento das diferentes espécies, facilitando os cuidados necessários e garantindo produção diversa e forte a muitas gerações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. (2000). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ades, C. (2004). A memória partilhada. *Revista Psicologia USP*, 15 (3), pp.233-244.  
Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-65642004000200012>
- Amado, J. e Saramago, J. (2017). *Com o mar por meio: Uma amizade em cartas*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.
- Andrade, C.D. (2008). *Amar se aprende, amando*. Rio de Janeiro: Record.
- Andrade, M. (1976). *Turista aprendiz*. Rio de Janeiro: Itatiaia.
- Arendt, H. (1957). The crisis in education. In *Between past and future: Six exercises in political thought*. pp.173-196. New York: Viking Press
- Arendt, H. (2001). *A Condição Humana*. Trad. Raposo, R. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Baptista, I. (Org.). (2014). *Carta Ética. Regulação Ético-Deontológica*. SPCE. Porto.
- Barkatoolah, A. (1989). L'apprentissage expérientiel: une approche transversale. *Education Permanente*, 100/101. pp.47-55.
- Benjamin, W. (1985). O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In *Walter Benjamin - Magia e técnica, arte e política*. pp.197-221. São Paulo: Brasiliense.
- Bergson, H. (1994). *A intuição filosófica*. Lisboa: Colibri.
- Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In *Revista Brasileira de Educação*. n.19. pp.19-28. Rio de Janeiro: AnPed. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Bondía, J. (2013). *Desafios na Educação*. Entrevista a Granetto, E. 2017, março 15. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=aTZOeWa4FhE>
- Bondía, J. (2016). O de Ofício (de professor). Depoimento. In *Abecedário de Educação*. Fresquet, A. (prod.). 2017, julho 10. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5FtYlpsRoS4>
- Bonvalot, G. (1989). L'entreprise, espace de formation expérientielle. *Education Permanente*. 100/101, pp.151-159.
- Bosi, E. (1994). *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Cia das Letras.
- Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê.
- Buscaglia, L. (1982). *A história de uma folha*. Rio de Janeiro: Record.
- Bragança, I. (2011). Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Revista Educação*, 34, n. 2, pp. 157-164.

- Brandão, M. (1999). *Modos de ser professor*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2006a). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da Educação não formal. In *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. (pp.195-247). SPCE. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Canário, R. (2006b). Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo – In G. Figari & al. (org.). *Avaliação de competências e Aprendizagens Experienciais - Saberes, modelos e métodos*. (pp.35-46). Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2012). Poderá o “decrescimento” ser uma boa notícia? In *Máscaras Prisões Liberdades e Cifrões*. Brochura. Coletânea de intervenções em maratona. 2012, setembro 29. pp.36-37. Lisboa: Casa da Achada.
- Canário, Rui. (2009). Associativismo e Educação Popular. In Canário. & Rummert. (org.). *Mundos do Trabalho e Aprendizagem*. (pp.133-154). Lisboa: Educa.
- Canário, Rui. (2018). *Ivan Illich: uma maneira de ver o mundo*. Aula aberta no IE da UL. 2018, maio 09. (documento policopiado).
- Caspar, P. (2005). Ser formador nos dias que correm: novos actores, novos espaços, novos tempos. *Sísifo/revista de ciências da educação*, n. 2, 2007. pp.87-94.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa:Educa.
- Cavaco, C. (2009). Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Revista Educação Unisinos*. 13(3). pp.221-227. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/31433>
- Cavaco, C. (2015). Formação de Educadores numa perspectiva de construção do saber – contributos da abordagem biográfica. *Cad. Cedes*, 35, n. 95, pp.75-89.
- Cavaco, C. (2018). A investigação biográfica em educação no contexto português. *Revista brasileira de pesquisa (auto)biográfica*, 03, n.09, pp.814-828.
- Chéné, A e Theil, J. (1991). Expérience, formation de la personne et savoir-faire-sens. In Courtois, B. & Pineau, G. *La formation expérientielle des adultes*, (pp.201-208). Paris: La Documentation Française.
- Coombs, P.H., (1986). *A crise mundial da educação*. São Paulo: Perspectiva
- Courtois, B. (1989). L'apprentissage expérientiel: une notion et des pratiques à défricher. *Education Permanente*, 100/101, pp.7-12.
- Cunha, A. (1982). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Deleuze, G. (2000). *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio D'Água.

- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris: Anthropos.
- Delory-Monberger, C. (2008). *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. São Paulo: Paulus.
- Dewey, J. (2010). *Experiência e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Dilthey, W. (1900). O surgimento da hermenêutica. *Numen. Revista de estudos e pesquisa da religião*, 2, n.1, pp.11-32.
- Dolto, F. (1989). *A dificuldade de viver: o psicanalista e a prevenção das neuroses*. Lisboa: Dom Quixote
- Dominicé, P. (1985). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *Psychologie et Éducation*, IX, n. 4, pp.7-17.
- Dominicé, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Revista Educação e Pesquisa*, 32, n.2, pp. 345-357.
- Drummond, (2018). *Amar se aprende amando*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.
- Espírito Santo, M. (1989a). *Enquanto papai não volta*. Petrópolis: Vozes.
- Espírito Santo, M. (1989b). *Recados*. Petrópolis: Ipiagê.
- Espírito Santo, M. (1999). *Em defesa de um estilo próprio de ser professor*. Monografia de Pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior não publicada. UniverCidade, Rio de Janeiro.
- Espírito Santo, M. (2010). *Vasos Sagrados: mitos indígenas brasileiros e o encontro com o feminino*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Espírito Santo, M. (2012). *Com gosto de terra natal*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Ferraroti, F. (1983). *Histoires et Histoires de vie*. Paris: Librairie des Meridiens.
- Ferraroti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In Nóvoa, A. & Finger, M. (orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. (pp.19-34). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Figueiredo, A. (trad). (1983). *Bíblia Sagrada*. Edição Ecumênica. São Paulo: Abril.
- Fogel, G. (2007). Liberdade e Criação. *Revista AISTHE*, n.1, pp.30-43.
- Foucault, M. (1997). *A ordem do discurso*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Foucault, M. (2010). *A hermenêutica do sujeito*. Rio de Janeiro: Saraiva.
- França, E. (1974). *O rei de quase tudo*. São Paulo: Global.
- Freinet, C. (2004). *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.



- Freire, P. (1994). *Disciplina na sala de aula: a ética e a política na Educação*. Palestra. 2019, janeiro 28. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FeHPtLo6fRo>
- Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educadora*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freud, S. (1977). *Obras Completas, XII*. Rio de Janeiro: Standard Edition/Imago.
- Fromm, E. (1977). *Ter ou Ser?*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Gadotti, M. (2005). A questão da Educação Formal/Não Formal. In *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?*. (pp.1-11). Seminaire. Institut International des droits de l'enfant. 2005, outubro 18-22. Disponível em [Educacao Formal Nao Formal 2005 Gadotti - DOCUMENT.ONL](#)
- Galeano, E. (1984). Memória del fuego. *Las caras y las mascararas II*. Madrid: Siglo ventiuno de España
- García, J. (2014). *Caminar. Experiencias y prácticas formativas*. Barcelona: UOC
- García, J. (2019). Reflexiones en torno a la relación entre pedagogia y caminar. In Escribano, X. (ed.). *De pie sobre la tierra: caminar, correr, danzar*. pp.231-250. Madrid: Sintesis
- Gibran, G. (2013). *O profeta*. São Paulo: Martin Claret.
- Grácio, R. (1995). A educação quatro anos depois. In *Obra Completa. I - da Educação*. pp. 391-402. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Han, B-C. (2017). *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes.
- Heidegger, M. (1987). *De Camino al habla*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Hobbes, T. (2003). *Leviatã*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ianni, O. (2003). *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Jacotot, J-J. (2018). *Enseignement universel – Langue maternelle*. Amazon.
- Josso, M. (1988). Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In A.Nóvoa, A. & M.Finger (orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. (pp.64-77). Lisboa: Ministério da Saúde.

- Josso, M. (1991). L'expérience formatrice: un concept en construction. In Courtois, B & Pineau, G. *La formation expérientielle des adultes*. (pp.191-200). Paris: La Documentation Française.
- Josso, M. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Jullien, F. (2018). *As transformações silenciosas*. trad. Silva, M. Londrina: Eduel. [livro eletrônico].
- Kearney, R. (2012). Narrativa. *Revista Educação & Realidade*, v.37, n.2, pp.409-438, UFRGS: Porto Alegre. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000200006>
- Klein, M. (1991). *Inveja e gratidão*. Rio de Janeiro: Imago.
- Lacan, J. (1966) *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacerda, C. (1977). *A casa de meu avô*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Landry, F. (1989). La formation expérientielle: origines, définitions et tendances. *Education Permanente*, 100/101, pp.13-22.
- Leonard, A. (2011). *The story of stuff*. Tree Range Studios (prod). 2011, outubro 20. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xagIF9jhZLs>
- Lionço, T. & Diniz, D. (2008). Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. *Psicologia Política*, v. 8, n. 16, pp. 307-324. São Paulo: ABPP.
- Maia, A & Rodrigues, C. (org.). (2001). *Cem anos de poesia*. Rio de Janeiro: O Verso.
- Marques, L. (2020). A pandemia incide no ano mais importante da história da humanidade. Serão as próximas zoonoses gestadas no Brasil? *Ciência, Saúde e Sociedade: Covid 19*. Revista eletrônica. 2020, maio 05. Unicamp. Disponível em [unicamp.br/unicamp/noticias/2020/05/05/pandemia-incide-no-ano-mais-importante-da-historia-da-humanidade-serao-proximas](http://unicamp.br/unicamp/noticias/2020/05/05/pandemia-incide-no-ano-mais-importante-da-historia-da-humanidade-serao-proximas)
- Marx, K. (2018). *Diferença entre a filosofia da natureza de Demócrito e a de Epicuro*. São Paulo: Boitempo.
- Mayen, P. (2005). *Dix leçons sur l'expérience à travers l'expérience de la validation des acquis de l'expérience (VAE)*. Groupe VAE/ADMEE. Colloque de Reims. pp.1-16. (Documento Policopiado).
- Mayle, Robins & Walter. (1984). *De onde viemos?*. São Paulo: Nobel.
- Mayle, Robins & Walter. (2005). *O que está acontecendo comigo?*. São Paulo: Nobel.

- Mc Luhan, M. (1964). *Os meios de comunicação como extensão do homem*. São Paulo: Cultrix.
- Melo Neto, J. (2018). *Joan Miró*. Rio de Janeiro: Verso Brasil.
- Mendonça, J. (2020). *O que é amar um país – o poder da esperança*. Lisboa: Quetzal.
- Mészáros, I. (2005). *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Millot, C. (1995). *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moita, M. (s/d). Setcine.Wixsite.com. (prod). Disponível em <https://setcine.wixsite.com/cancoesdealemmar/pavao-do-mestre>
- Morin, E. & Kern, A. (1995). *Terra Pátria* – Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (1997). *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2003). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Neil, S. (1973). *Summerhill: Liberdade sem medo*. São Paulo: Ibrasa.
- Niculescu, B. (1996). *La transdisciplinarité: manifeste*. Monaco: Rocher.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In Nóvoa, A e Finger, M. (orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*. (pp.107-130). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Oliveira, C. (2008). *A metade vale mais que tudo? Trabalho e terra em Hesíodo*. (Dissertação de Mestrado em Filosofia não publicada). UFRJ/PPGF, Rio de Janeiro.
- Oliveira, C. (2013). *Metade vale mais que tudo: A sabedoria hesiódica na República de Platão*. (Tese de Doutorado em Filosofia não publicada). UFMG/FFCH/PPGF, Belo Horizonte.
- Pain, A. (1990). *Education Informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Hartnattan.
- Peruzzo, C. & Volpato, M. (2009). Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferença. *Libero*, 12, n.24, pp.140-144.
- Philibert, N. (2002). *Être e avoir*. Documentário. Sandoz, I. (dir). Maia Films. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EkskSRUX1AM>
- Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. *Education Permanente*, 100-101. pp.23-30.
- Pineau, G. & Le Grand, J-L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Pineau, G. (2005). Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. *Revista Saúde e Sociedade*, 14, n.3, p. 102-110. São Paulo.
- Pineau, G. (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Revista Educação e Pesquisa*, 32, n.2, pp.329-343. São Paulo.
- Pineau, G. (2014). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In A.Nóvoa & M. Finger (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. (pp.91-109). Natal: EDUFRN.
- Ramos, A. (2000). Prólogo, tradução e notas In *Dos escritos sobre hermenêutica: El surgimento de la hermenêutica y los esbozos para na crítica de la razón histórica*. Madrid: Istmo.
- Ramos do Ó, J. (2019). *Fazer a mão: por uma escrita inventiva na universidade*. Lisboa: Saguão.
- Rancière, J. (2002). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ricoeur, P. (1983). Can Fictional Narratives be True? *Analecta Husserliana*, 14, pp.5-17. A.T. Tymieniecka, Dordrecht, Reidel (ed).
- Ricoeur, P. (2003). Memória, história, esquecimento. Palestra. In Conferência Internacional *Haunting Memories? History in Europe after Authoritarianism*. 2003, março 08. Disponível em [http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos\\_disponiveis\\_online/pdf/memoria\\_historia](http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos_disponiveis_online/pdf/memoria_historia)
- Riverin-Simard, D. (1984). *Les 9 étapes de la vie au travail*. Montreal: St. Martin.
- Rodin, A. (2002). *Grandes Catedrais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Roelens, N. (1991). Le métabolisme de l'expérience en réalité et en identité. In B.Courtois & G.Pineau. *La formation expérientielle des adultes*. (pp.219-241). Paris: La Documentation Française.
- Rosa, J. (1963). *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Rugiu, A. (1998). *Nostalgia do mestre artesão*. São Paulo: Autores Associados.
- Santiago, F. & outros. (2015). *Manual de implantação e manejo do sistema bioágua familiar: reúso de água cinza doméstica para a produção de alimentos na agricultura familiar do semiárido brasileiro*. Rio Grande do Norte: ATOS.
- Santos, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.

- Santos, B. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Porto: Almedina.
- Saramago, J. (2019). *O conto da ilha desconhecida*. Porto: Porto.
- Sartre, J-P. (1952). *Saint-Genet, Comédien et martyr*. Paris: Gallimard
- Sartre, J.P. (1983). *Cahiers pour une morale*. Paris: Gallimard.
- Silva, M.C. (1994). *A paixão de formar: da psicanálise à educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Silva e Melo, A. (2012). Existe um direito ao desenvolvimento? In *Passagens Revoltas*, pp.424-435. Lisboa: In Loco.
- Soromenho-Marques, V. (2011). Desenvolvimento sustentável: correntes e polémicas em tempos difíceis. IEFP. *Revista Dirigir*. Destaque. pp.3-9. (documento policopiado).
- Souza, E. (2008). Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In Souza, E. & Mignot, A. (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. FAPERJ. (pp.65-88). Rio de Janeiro: Quartet.
- Steiner, R. (1988). *Pedagogia da Liberdade*. São Paulo: Antroposófica.
- Tiriba, L. & Fischer, M. (2013). Aprender e ensinar a autogestão: espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente. *Perspectiva*, 31, n.2, pp.527-551, maio/ago.
- Vermersch, P. (1991). L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée. In Courtois, B & Pineau, G. *La formation expérientielle des adultes*. (pp.271-284). Paris: La Documentation Française.
- Vieira, P. & Matsukura, T. (2017). Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. *Revista Brasileira de Educação*, 22 n.69, abr-jun. pp.453-464. Rio de Janeiro: AnPed.
- Weil, S. (2014). *O enraizamento*. Lisboa: Relógio d'água.
- Winnicott, D. (1975). *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Warschauer, C. (2000). *Rodas em rede – oportunidades formativas na escola e fora dela*. (Tese de doutoramento em Educação). USP, São Paulo.
- Zwierewicz, M & Vallejo, A. (2006). Educação intercultural em entornos virtuais de aprendizagem. *Revista Educação em Rede*, v.1, n.1. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/277819971\\_Educacao\\_intercultural\\_em\\_entornos\\_virtuais\\_de\\_aprendizagem](https://www.researchgate.net/publication/277819971_Educacao_intercultural_em_entornos_virtuais_de_aprendizagem)